

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

**PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE**

VOL. XVI JULHO - SETEMBRO, 1951 N.º 43

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Palácio de Educação, 10.º andar
Rio de Janeiro
Brasil

DIRETOR

MURILO BRAGA DE CARVALHO

CHEFES DE SEÇÃO

ELZA RODRIGUES
Documentação e Intercâmbio

MANOEL MARQUES DE CARVALHO
Inquéritos e Pesquisas

DAGMAR FURTADO MONTEIRO
Organização Escolar

ELZA DO NASCIMENTO
Orientação Educacional e Profissional

BENIRAH TORRENTS PEREIRA AZEM
Acordos

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ
Coordenação dos Cursos

HADJINE GUIMARÃES LISBOA
Biblioteca Pedagógica

MILTON DE ANDRADE SILVA
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUÍS BARONTO
Secretaria

Toda a correspondência destinada ao Instituto deve ser Dirigida ao seu diretor. Caixa Postal 1669, Rio de Janeiro, Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XVI

Julho-Setembro, 1951

N.º 43

SUMÁRIO

	<i>Págs.</i>
Editorial	3
<i>Idéias e debates:</i>	
RAFAEL GRISI, O ensino da leitura: o método e a cartilha	5
DAVID J. ROSA, Liderança na educação.	55
WILLIAM C. REAVIS, Auxílio federal para a educação.	59
SERAFIM LEITE, Vicente Rodrigues, primeiro mestre-escola do Brasil (1528-1600).	66
Rui CARRINGTON DA COSTA, Da Orientação Profissional e da Orientação Educativa.	77
<i>Documentação:</i>	
Evolução provável do alfabetismo na população brasileira durante o período de 1940 a 1950.	94
<i>Vida educacional:</i>	
A educação brasileira no mês de abril de 1951.	130
A educação brasileira no mês de maio de 1951.	135
A educação brasileira no mês de junho de 1951.	144
Informação do país	152
Informação do estrangeiro.	163

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: *Lourenço Filho*, Atitudes na discussão; *Aires da Mata Machado Filho*, A correção e seus problemas; *Artur Torres Filho*, Educação rural e sua importância para a economia nacional; *Eldridge R. Plowden*, O método analítico aplicado aos problemas do ensino industrial; *Inge Meyrsou*, Como se prepara a sala ambiente para os cursos de língua; *Carlos Dionísio*, O ensino secundário na Regência e no Primeiro Império; *Helóisa Marinho*, Aspectos da educação primária nos Estados Unidos. 165

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei n.º 1.392, de 11 de julho de 1951 — *Estabelece normas para o aproveitamento de alunos excedentes, aprovados em exame de habilitação para ingresso em cursos superiores, especialmente no que se refere às escolas particulares*; Lei n.º 1.401, de 31 de julho de 1951 — *Inclui, no curso de ciências econômicas, a cadeira de História Econômica Geral e do Brasil, e dobra o curso de ciências contábeis e atuariais*; Decreto n.º 29.857, de 6 de agosto de 1951 — *Modifica os arts. 2º, 13 e 51 do Regimento do Serviço de Assistência a Menores do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, aprovado pelo Decreto n.º 16.575, de 11 de setembro de 1944*; Portaria n.º 614, de 10 de maio de 1951 — *Dispõe sobre programas de ensino secundário*; Portaria n.º 709, de 28 de junho de 1951 — *Institui os Cursos de Formação de Professor e Inspetor de Cegos do Instituto Benjamin Constant*; Portaria n.º 724, de 4 de julho de 1951 — *Aprova os programas para o ensino de História Geral e do Brasil dos ciclos ginasial e colegial*; Portaria n.º 732, de 11 de julho de 1951 — *Expede os programas de Ciências Naturais, Geografia Geral e do Brasil, Caligrafia, Dactilografia, Prático de Escritório e Escrituração Mercantil e de Economia Doméstica c respectivas instruções metodológicas, para o curso comercial básico*; Portaria n.º 819, de 1 de agosto de 1951 — *Designa Comissão Especial para o fim que menciona*; Circular n.º 3, de 25 de julho de 1951. 188

O ENSINO NORMAL E O SISTEMA EDUCACIONAL

Não obstante o crescimento do ensino primário ter reclamado com veemência e insistentemente maior número de novos professores e mestres com melhor preparo, a verdade é que o ensino normal não tem apresentado, nos últimos anos, o desenvolvimento equivalente às necessidades mínimas do Brasil. É evidente ser impossível tratar de modo satisfatório do problema da melhoria e da ansão do ensino primário, se forem descartados os esforços para aprimoramento do ensino normal. Certamente a grande expansão do ensino primário veio exigir, como natural decorrência, uma certa improvisação nas soluções para o ensino normal. Citaríamos a improvisação de mestres. Não sejamos injustos asseverando que as pessoas chamadas ao exercício do magistério não possuíam os requisitos necessários de cultura geral e especializada, mas, na grande maioria, certas deficiências de formação e de adaptação ao mister de educar tornavam-se evidentes. Cumpria, assim, estabelecer medidas eficazes relativas ao problema da formação do professorado. Por isso, pouco valor teria o grande esforço que o Governo Federal vem desenvolvendo em prol do ensino primário, se, além da base física do sistema, que é o prédio escolar e seu equipamento material, não favorecesse ainda o conjunto de qualidades e condições pedagógicas que resultam do professor e da orientação educacional dos sistemas regionais de ensino. Numa palavra: formar a base pedagógica desse sistema.

Para que se possa traçar a situação geral do ensino normal, indagações de dois tipos fazem-se necessárias: umas, referentes aos sistemas escolares, criados e mantidos pelas unidades federadas, e até aqui existentes como serviços autônomos; outras, que considerem, em conjunto, os resultados obtidos por esses sistemas, em face das necessidades do país. Assim, o exame do movimento estatístico das escolas normais e institutos de educação demonstra que nos últimos exercícios o crescimento observado não tem sido dos mais auspiciosos. O ensino pedagógico apresentava, em 1932, o total de 27.243 alunos que se elevou para 28.316 em 1935; baixou para 25.151 em 1940; voltando a elevar-se para 27.148 em 1945; podendo o total de 1950 ser estimado em 34.492 alunos, ou, em nú-

meros índices, 100, 104, 92, 100 e 127, respectivamente em 1932, 1935, 1940, 1945 e 1950.

Por outro lado, as estatísticas demonstravam que, antes de 1945, cerca de 35% dos professores primários em exercício não eram formados. Estados havia, como Amazonas, Goiás, Maranhão, Ceará, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, cujo número de professores não diplomados excedia o de diplomados. Ainda até 1945, dispúnhamos apenas de 388 escolas normais, e, dessas, mais de 80% eram mantidas por instituições particulares, sendo que poucas funcionavam em prédios adequados ou especialmente construídos.

O estudo da situação quantitativa e qualitativa do corpo docente do ensino primário no Brasil levou, como era de esperar, às mais desanimadoras conclusões. Verificou-se que tanto o ensino primário, estava igualmente o ensino normal a exigir a ação supletiva do Governo Central. Tal situação reclamou a necessidade de ampliar o auxílio que já vinha sendo prestado ao ensino primário, isto é, a ação do Governo Federal não se deveria restringir unicamente à construção de prédios escolares para o ensino primário. Assim, decidiu-se, após prolongados estudos, iniciar a construção de escolas normais rurais. Mediante a assinatura de Acordos e Convênios com as unidades federadas e utilizando-se os recursos do Fundo Nacional, criado em 1942, foi distribuído o numerário para estas construções. De acordo com esse plano já estão concluídas, em fase de conclusão e em construção 35 grandes escolas normais nas zonas desservidas e já foram tomadas efetivas providências para o início de mais 15 escolas normais rurais. Com esse trabalho espera o I.N.E.P, poder continuar a contribuir para a melhoria e ampliação do sistema escolar brasileiro e a "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos" se sente no dever de chamar a atenção dos educadores para esse grande programa em execução.

O ENSINO DA LEITURA: O MÉTODO E A CARTILHA (*)

RAFAEL GRISI

I — CONCEPÇÃO E CLASSIFICAÇÃO TRADICIONAIS DOS MÉTODOS DE ENSINO DE LEITURA

A classificação dos métodos de ensino de leitura em *analítico e sintético* tornou-se clássica em Pedagogia. Ela tem, a seu favor, a força da tradição e os atrativos da dicotomia e da simplicidade.

Tais como são geralmente formuladas, essas duas posições metodológicas podem esquematizar-se nas seguintes proposições:

A — *Método Sintético* — Considerado historicamente como o primeiro — é o que consiste no ensino ou aprendizado da leitura e da escrita segundo a ordem de complexidade crescente do material gráfico, a partir dos "elementos" alfabéticos. O processo da alfabetização se efetua por "fases" e estas são:

1.^a — Fase de *Soletração*: — conhecimento dos elementos alfabéticos: as *letras*.

2.^a — Fase de *Silabação*: — conhecimento de suas combinações simples: as *sílabas*.

3.^a — Fase de *Palavração*: — conhecimento de suas combinações complexas: as *palavras*.

4.^a — Fase de *Sentenciação*: — Leitura de *sentenças* ou pequenos textos.

A leitura propriamente dita, com apreensão do conteúdo de idéias do texto, pressupõe concluída a alfabetização.

B — *Método Analítico* — É o que consiste no ensino ou aprendizado da leitura e da escrita segundo a ordem de decomposição progressiva do material, a partir, portanto, de "todos" gráficos, isto é, sentenças ou palavras. As mesmas "fases" ou "passos" do processo devem percorrer-se em sentido contrário:

1.^o) — Passo de *Sentenciação*: domínio de *frases* completas, apreendidas e reconhecidas no seu conjunto gráfico;

2.º) — Passo de *Palavração*: decomposição das sentenças em *palavras*;

3.º) — Passo de *Silabação*: decomposição das palavras em *sílabas*;

4.º) — Passo de *Soletração*: decomposição das sílabas em *letras*.

Assim concebidas, as duas orientações metodológicas se distinguem principalmente pela *ordem* no percurso dos "passos".

Podem considerar-se duas modalidades do método sintético: a *Soletração* e a *silabação*; e duas do método analítico: a *palavração* e a *sentenciação*. Convém frisar que a soletração, enquanto primeira fase do método, não encontra já senão raros defensores teóricos entre os partidários do método sintético. Estes parecem ter feito, da silabação, o seu reduto.

Outra diferença existente entre os dois métodos é, talvez, mais importante. No método sintético concebe-se o aprendizado da leitura como sendo essencialmente a *alfabetização*, isto é, conhecimento da correspondência, entre os *fonemas* e as *letras*, deixando-se, mais ou menos deliberadamente, para o fim do processo a questão do *sentido* do texto. Há, implícito, em sua prática, o pressuposto de que o sentido se associará, por si próprio e necessariamente, no futuro ato de ler, ao simbolismo alfabético aprendido.

No método analítico, ao contrário, parece pretender-se que o *sentido* é coisa primordial, devendo estar, desde logo, presente no jogo dos símbolos gráficos correspondentes aos sons orais.

C — *Método misto ou analítico-sintético* — Entre esses extremos veio a constituir-se, como solução intermediária, um terceiro método, o chamado "analítico-sintético" ou "misto", que tende a reunir as simpatias gerais. Teoricamente, duas são as suas modalidades: a primeira consiste no ensino prévio das letras ou sílabas, seguido imediatamente de suas combinações em palavras e sentenças; a segunda, na apresentação de frases e vocábulos que são imediatamente decompostos em sílabas e letras. Na prática, há concomitância senão confusão das duas modalidades, em que afinal recai, inelutavelmente, seu emprego. É ecletismo, assim como pode ser confusioinismo.

II — CRÍTICAS TRADICIONAIS DOS MÉTODOS DE ENSINO DE LEITURA

Na apreciação das qualidades e defeitos desses métodos, as opiniões se dividem:

A — ARGUMENTOS A FAVOR DO MÉTODO SINTÉTICO

Os partidários do método sintético enumeram, em defesa deste, as seguintes qualidades:

1 — a extrema simplicidade de seu emprego, que não exige preparo técnico especial;

2 — a *sistematização* do ensino e da verificação do rendimento do trabalho, que êle possibilita;

3 — a *rapidez de seus resultados*;

4 — o *esforço* que impõe naturalmente ao aluno, pela dificuldade da "decoração rítmica" das lições:

5 — a *eficiência* para o ensino dos "rudes" de inteligência, sendo mesmo o único adequado à alfabetização dos "*débeis-mentais*".

Por estas e outras razões, este método — dizem seus partidários — deve impor-se à preferência, sobretudo num país em que o problema escolar apresenta ainda o aspecto quantitativo como mais importante do que o qualitativo.

B — ARGUMENTOS A FAVOR DO MÉTODO ANALÍTICO

Os defensores do método analítico sustentam a superioridade deste :

1.º — pelo interesse e atração de que sua prática se reveste;

2.º — pela sua *plasticidade*, que o torna adequado à escola ativa e oportuna;

3.º — pelo cultivo, desde o início, da *leitura consciente*;

4.º — pela consciência, que inclui, da *utilidade da leitura*;

5.º — pelo gosto e *hábito de ler* que promove.

C — ARGUMENTOS A FAVOR DO MÉTODO MISTO

Eqüidistantes de uma e outra posição, os simpatizantes do método misto alegam em defesa deste:

1.º — o *ecletismo* da solução intermediária, que êle representa, suscetível de reunir as vantagens e excluir os defeitos dos dois, o que o torna recomendável ao emprego urgente, ao menos a título provisório, enquanto se aguarda a solução final do conflito das orientações extremas;

2.º — a concepção de que *análise e síntese* não são, na atividade mental, operações independentes e opostas, mas, ao contrário, intimamente ligadas entre si e complementares, como dois aspectos de uma só realidade.

Até aí, nada de mais. O problema, porém, assumiu feição de polêmica — e de polêmica infundável e áspera — que fêz surgirem à baila novos argumentos, tanto mais enfáticos quanto mais dúbios. Da discussão da superioridade deste ou daquele método passou-se ao da legitimidade da adoção oficial de qualquer deles em detrimento dos outros, e até ao da própria possibilidade de formulação lógica de um método, qualquer que êle seja. Assim, há os que sustentam

não haver métodos e, se os houver, a adoção obrigatória ou a simples preferência oficial por um deles é condenável — "em nome da autonomia-didática" e da dignidade de professor. Para esses, "método-didático" e "autonomia-didática" são coisas que se excluem. "O método é o professor", dizem, e toda a teoria pedagógica do mundo não vale o "savoir-faire" prático de um mestre-escola.

Há, certamente, uma parcela de verdade nesse ponto-de-vista. O conceito, porém, de "autonomia didática" é aí mais invocado do que definido e, na sua elasticidade, pode ser antes nocivo que útil à educação. Voltaremos ao tema.

Para outros, qualquer método é bom, contanto que seja habilmente praticado. Há escolas que seguem o "analítico" e há as que seguem o "sintético". -Numas como noutras, as crianças se alfabetizam, do que decorre que, "em nome do bom-senso", se pode optar por qualquer deles, nas suas formas extremas ou na forma mista.

Os seguidores do método "analítico", entretanto, pleiteiam, "em nome dos direitos da criança", sejam banidas da escola a soletração e a silabação, por contrárias às conquistas da ciência pedagógica moderna.

Em oposição, os defensores do método "sintético" lançam sua execração contra o "analítico" e, "em nome das realidades nacionais", o incriminam de método "estrangeiro" e só útil a estrangeiros, como ingleses, franceses e alemães, em cujas línguas as letras têm valores fonéticos múltiplos e instáveis.

III — AS CARTILHAS

A concretização desses três métodos teóricos se encontra, mais ou menos sistematicamente, nas cartilhas em voga. Com efeito, ao menos nominalmente, elas são "sintéticas", "analíticas" e "analítico-sintéticas".

a — As *cartilhas sintéticas* — de soletração ou silabação — apresentam geralmente, nas primeiras páginas, o catálogo das vogais e suas combinações em ditongos, tritongos e hiatos, passando logo depois às suas combinações silábicas com as consoantes, em seguida, ao estudo dos compostos silábicos que são os vocábulos e, por fim, aos exercícios de frases e pequenos textos. São representativas deste grupo a "Cartilha da Infância" de Tomás Galhardo, o "Primeiro Livro de Leitura" de Felisberto de Carvalho, etc. . .

b — As *cartilhas analíticas* — de sentençação ou palavração — constam de historietas ou textos de frases completas, acrescidos, em rodapé, de algumas palavras, sílabas e letras, avulsamente apresentadas, à guisa de exercícios de sistematização e verificação do aprendizado. Ainda que grande número de cartilhas traga, na capa, o rótulo deste método, a verdade é que o grupo das cartilhas analí-

ticas propriamente ditas é bem reduzido. Nesse grupo podem incluir-se, como as mais representativas, o "Meu Livro" de Teodoro de Moraes, a "Cartilha Infantil" de C. A. Gomes Cardim e a "Nova Cartilha" de Mariano de Oliveira. Esta última traz, não se sabe bem porque, o rótulo de "analítico-sintética"...

c — As *cartilhas mistas* ou analítico-sintéticas combinam e, quase sempre, baralham as duas orientações. Agrupadas, constituem a maioria.

Dentre estas, convém distinguir um subgrupo: o das que se podem, com propriedade, classificar como *realmente sintéticas e formalmente analíticas*. São as que, a pretexto de ecletismo mas, na verdade, por motivos outros, procuram contentar a gregos e troianos, conciliando, pelo modo mais grosseiro, os simpatizantes da sentencição e da silabação. Típicas dessas cartilhas são as sentenças deste teor: "Vovó vê a viúva e a ave". "O boi baba e o bode bebe", "o papai papou o aipo e a pera". Aqui o problema do método perdeu sua significação verdadeira, transformando-se no da prestidigitación silábica. Constroem-se mosaicos de pseudo-frases pela hábil justaposição das sílabas. E, com isto, se pretende estar fazendo simultaneamente sentencição e silabação e respeitando o tão mal entendido preceito de que "a palavra é o veículo da sílaba".

O aparecimento dessa "descoberta", pela qual se julgou possível conciliar todos os métodos, inaugurou uma nova fase na arte de escrever cartilhas. Ela deu o molde da maior parte das cartilhas que surgiram depois. Numerosos foram os que se puseram a colecionar lições desse tipo, em que a frase deixou de ser um contexto de palavras para tornar-se um "puzzle" de sílabas, e surgiram, em grande abundância, as cartilhas "analítico-sintéticas"... Ao mesmo tempo se foi construindo a "teoria" desse "método". Veio-se a formular classificação das sílabas segundo o grau da dificuldade, distinguindo-se *sílabas fáceis e difíceis, simples* (ta, le) e *complexas* (cla, tre), *diretas* (me, la) e *inversas* (al, em), etc... Em nome da Psicologia Infantil proclamou-se importante problema: o da ordem em que as letras devem ser ensinadas às crianças, sentenciando-se que a ordem alfabética é arbitrária e que as letras que merecem as honras do ensino inicial são o *M* e o *P*, de *Mamãe* e *Papai*, precisamente as primeiras que as crianças balbuciam...

De posse de tais segredos, não tardaram a surgir verdadeiros "virtuosi" e taumaturgos da arte de ensinar a ler. Apresentaram-se como criadores de "sistemas pessoais", quase "máquinas-de-alfabetizar", suscetíveis de executar sua tarefa em semanas ou mesmo em dias, senão em horas...

Foi o triunfo do artificialismo pedagógico. Num país em que as estatísticas falam de grandes massas analfabetas e em que mui-

tos crêem ingenuamente que a salvação pública decorre, exclusiva e necessariamente, da difusão do puro simbolismo mecânico das letras, esses taumaturgos foram, mais de uma vez, recebidos como "salvadores da pátria". Seriam realmente anjos tutelares se não fossem, antes, ridículos. Não lhes pertence sequer a originalidade da invenção. Em tais águas, muito antes, navegaram outros. Basta lembrar a "leitura repentina" de A. F. Castilho, com seu "Método para em poucas lições se ensinar a ler com recreação de mestres e discípulos" e que data de 1850. . . Entre nós, há mais de meio século, o Barão de Macaúbas — por tantos títulos digno de respeito e admiração — parece ter sido o precursor desses sistemas de "alfabetização-relâmpago". A imprensa do fim do século passado (1886) andou repleta de notícias e louvores ao "Método Abílio de Leitura Abreviada", que possibilitava a alfabetização em 17 dias ou mesmo 15, e a cujas demonstrações públicas compareceram, não só professores e autoridades, mas ministros do Império e o próprio Imperador. . .

IV — EXAME E CRÍTICA DOS FUNDAMENTOS DAS CONCEPÇÕES TRADICIONAIS

Depois desta visão panorâmica do estado tradicional das soluções propostas ao problema do método e da cartilha, parece interessante uma análise crítica, embora sucinta, dos termos em que o problema foi formulado com a indagação do *substratum* psicológico a que corresponde a dicotomia: método "analítico" e método "sintético".

O conflito dessas duas posições — sejam quais forem os argumentos aduzidos a favor de uma e outra — adquiriu, na prática, uma fórmula precisa: para os partidários do método sintético, a chave da alfabetização é o conhecimento das letras e das sílabas, donde as modalidades de soletração e silabação; para os partidários do método analítico, esta chave está no domínio das sentenças e palavras, donde as modalidades da sentencição e palavração.

Letras, sílabas, palavras e sentenças são, porém, no debate, termos equívocos. Com efeito, que é o que se entende, nessa polêmica, por esses termos? Expressarão eles sempre quatro noções precisas e distintas?

Uma das causas da grave confusão reinante entre os autores de cartilhas, classificando como de sentencição cartilhas da mais genuína silabação, é exatamente a ambigüidade e a insegurança dos termos *sentença e sílaba*. Caso típico é o das cartilhas do subgrupo há pouco mencionado. Inversamente — diga-se de passagem — seria possível compor-se uma cartilha de pura sentencição com o emprego exclusivo de sílabas ou monossílabos.

Eis um exemplo do que poderiam ser suas lições-

Vês o cão?

O cão é de Jó.

O cão de Jó é bom.

O cão faz au-au.

Mas não é mau. . . etc, etc. . .

A diferença entre os dois casos é enorme. Ê, principalmente, uma diferença de atitude mental. Quando lemos uma frase do tipo *vovó vê a ave e a viúva*, nossa atenção é solicitada imediata e inteiramente pela presença das *sílabas em v*, no conjunto gráfico, cujo sentido mal advertimos. Entretanto ao lermos frases do tipo *O cão de Jó é bom*, é o *sentido* da frase que constitui predominante objeto de atenção, passando-nos despercebido ou quase, tratar-se de mera seqüência de sílabas, ou, melhor, monossílabos.

Convém, portanto, precisar o sentido dos termos:

1 — *Letra* é o símbolo, enquanto figura gráfica, que serve à representação de um fonema.

2 — *Sílaba* é um fonema ou grupo de fonemas que se pronuncia em uma só emissão de voz. Do ponto-de-vista gráfico ou visual, pode ser constituída por uma só letra, assim como por duas, três, quatro ou cinco letras (*asa, òla, trigo, brinquedo, transporte*).

3 — *Palavra* ou termo é o símbolo de uma idéia. Graficamente pode constar de uma só letra, de uma sílaba ou de conjuntos de letras e de sílabas, e até de frases (*é, de, bola, bem-te-vi, não-me-esqueças. . .*)

4 — *Sentença* ou proposição é a expressão de um juízo. Pode corresponder, graficamente, a uma só letra ou sílaba ou a conjuntos mais ou menos extensos de letras, sílabas ou palavras (*Ai! Adeus! Este é o seu livro? — É.*).

Definidos esses termos e dado que uma sentença pode ser graficamente uma sílaba ou uma simples letra e vice-versa, desvanece-se a aparente clareza da distinção tradicional entre os métodos de *sentenciação, palavração, silabação e soletração*.

Se tentarmos agora caracterizar as noções de *letra, sílaba, palavra* e *sentença*, com as acepções em que têm sido tomadas nas infundáveis polêmicas entre os métodos analítico e sintético, chegaremos mais ou menos ao seguinte:

1 — Por "letra" se tem designado cada um dos 25 símbolos alfabéticos assim como os respectivos fonemas.

2 — Por "sílaba" toda *reunião de letras* que, por seu valor fonético, é suscetível de ser pronunciada em uma só emissão de voz.

3 — Por "palavra" — uma reunião de sílabas que, aglutinadas ou justapostas, constituem um vocábulo e servem, assim, à expressão de uma idéia.

4 — Por "sentença" — uma reunião de palavras justapostas para a expressão de um juízo.

Implicitamente, sem uma nítida "tomada-de-consciência" dessas acepções, se tem subentendido — e sobre isso se tem raciocinado — que a *sentença* é sempre uma *reunião de palavras*, a *palavra*, uma *reunião de sílabas*, e a *sílaba* uma *reunião de letras*: por consequência, não poderá haver sílaba, à exceção dos fonemas vogais, em que não haja mais de uma letra; não haverá palavras senão com duas ou mais sílabas; não haverá sentença quando não se apresente uma série de palavras; reciprocamente uma reunião de palavras será sempre uma sentença, do mesmo modo que uma reunião de sílabas será uma palavra e uma reunião de letras, uma sílaba.

É óbvio que tais afirmações nunca foram formuladas expressamente e não são sequer aceitas por nenhum defensor de qualquer das posições metodológicas. A verdade, contudo, é que essa é a única significação que convém ao multiforme uso desses termos nas polémicas que se travam.

Nesta ordem de idéias, paulatina e insensivelmente, no decurso de longas disputas, vieram a conceber-se esses quatro termos pelo prisma da relação das "partes" com o "todo", ou seja, dos "componentes" com o "composto". Chegou-se assim a pensar que a sílaba é um "todo" em relação às letras e é uma "parte" em relação à palavra; esta, por sua vez, é "todo" em relação à sílaba, e "parte" em relação à sentença... O estribilho dos defensores do método-analítico: do "*todo*" para as "*partes*" e dos defensores do sintético: das "*partes*" para o "*todo*", baseado nessas maneiras de conceber as letras, sílabas, palavras e sentenças, acabou por constituir uma "cortina de fumaça" atrás da qual se ocultou a verdadeira significação dos quatro termos.

Daí à completa identificação das noções de *análise* e *síntese mentais* com as homônimas noções de Química não havia um passo. Esse foi dado, e desde então o problema se falseou inteiramente.

Dir-se-ia que os termos "análise" e "síntese", de tão grande curso na Psicologia e na Pedagogia, foram mesmo emprestados à terminologia química, se eles não fossem já correntes nas especulações sobre o espírito, muito antes que a ciência de Lavoisier se constituísse. Se, porém, os dois termos já existiam e tinham significações próprias no domínio das ciências ditas morais, o fato é que as noções, que eles foram chamados a designar no domínio da Química, acabaram por sobrepor-se às anteriores e por tal forma que estas foram escamoteadas, passando-se comumente a conceber a "aná-

lise" e a "síntese" mentais como idênticas, em natureza, à "análise" e "síntese" químicas. Foi o que se deu não só no vocabulário vulgar mas também nas concepções eruditas. Certos filósofos (Stuart Mill, Spencer, Taine) chegaram, por essa via, a conceber a ciência psicológica à maneira de uma "Química-Mental", cujos "elementos" seriam representados pelos "feelings", pelas sensações ou "elementos-de-sensações". Daí as escolas psicológicas do Atomismo e do Associacionismo, modernamente, do Mecanicismo. São precisamente estas concepções teóricas que oferecem o *abstractum* e fundamento da divisão tradicional dos métodos do ensino da leitura em "analítico" e "sintético". Somente em termos de Associacionismo se pode realmente conceber a "análise" e "síntese" mentais à semelhança de suas homônimas químicas.

Mas depois da época da formulação de tais concepções psicológicas, já meio século de pesquisas, de observações, de experimentações positivas rolou sobre elas. Atualmente, não se pode encontrar em tais construções teóricas mais do que o interesse histórico que apresentam.

O prestígio, porém, dessas idéias tinha sido extraordinário e a dicotomia do método em "analítico" e "sintético" se tornara clássica, permanecendo, desse modo, como ainda permanece, operante para a maioria, não só enquanto termos que, com os progressos da ciência, são muitas vezes aproveitados com as devidas mudanças de sentido, mas com toda a carga da significação com que foram vulgarizados.

Ora, tendo ruído o castelo de cartas do Associacionismo, fundamento dessa divisão do método, nada mais explica a permanência dela. Ao menos, não se pode mais, à luz da ciência moderna, formular o problema da mesma maneira.

É, pois, tempo de proclamar que o problema assim proposto perdeu sua razão-de-ser. É um pseudo-problema ou, na hipótese mais favorável, um problema mal formulado. Se se quiser conservar os termos tradicionais — método "analítico" e método "sintético" — importa esvaziá-los das noções que os falseiam, dando-lhes nova significação, em conformidade com os fatos positivos da ciência.

É o que procuraremos fazer.

Deixando de lado, provisoriamente, a discussão direta do método, consideraremos o problema da leitura do ponto-de-vista objetivo. Em primeiro lugar, buscaremos saber o que é a leitura, qual a sua função na vida prática, as suas modalidades e os requisitos que a devem caracterizar. Veremos depois em que consiste o ato-de-ler e quais as suas bases fisiológicas. Passaremos, enfim, a um rápido exame do processo de percepção, em suas diversas modali-

dades, coincidentes com as 'do processo do aprendizado. Com tais elementos, tentaremos definir os caracteres do método didático da leitura.

V — ALFABETIZAÇÃO E LEITURA

Leitura é palavra que tem, ao menos, duas significações usuais e distintas.

A — Designa-se por *leitura* o ato ou habilidade de reagir por meio de certos sons ao estímulo visual do sistema de símbolos alfabéticos. Neste caso, a leitura consiste no domínio de um laço de correspondência, mais ou menos convencional, entre fonemas e sinais gráficos e é possível ensinar-se alguém a "ler" numa língua desconhecida. Com o conhecimento dos 33 caracteres do alfabeto russo atual e sua função silábica, qualquer pessoa poderá "ler" Dostoiewski no original, ainda que lhe seja inteiramente estranho o sentido do texto.

Essa leitura apela apenas para o "automatismo psicológico" e, em seu *subtractum*, não é mais do que uma "cadeia" de "reflexos condicionados", conseqüentes a um treino de puro adestramento mecânico. "Escrever", neste sentido, será traçar os sinais alfabéticos correspondentes aos fonemas e "ler" será identificar os fonemas que esses sinais representam. Em suma, o atq-de-alfabetizar consiste aí na criação de um enlace de correspondência simbólica entre um elemento auditivo e outro visual, o que, por brevidade, chamaremos, daqui por diante, nexo *auditivo-visual*.

Não é necessário dizer que tal leitura pode ser, de todo em todo, inconsciente e é, com efeito, na medida em que se trata de uma operação puramente mecânica que ela é suscetível de ser aprendida até pelos "débeis-mentais" e, dentro de certos limites, dispensada a exigência da articulação dos sons orais, até pelos animais ditos superiores.

É duvidoso, porém, que tal operação constitua verdadeira leitura; poderá ser, quando muito, *alfabetização*, ou, se se prefere, *leitura-formal*, *pseudo-leitura*.

Posto pareça absurdo e toda gente saiba e proclame que esse nexo *auditivo-visual* não é condição suficiente, nem mesmo necessária do ato-de-ler (veja-se a leitura dos surdos-mudos), tal é o conceito de leitura que se pode vislumbrar sob a prática mais corrente. Quando os pais exibem, com orgulho, o filho de 5, 6 ou 7 anos, que "já sabe ler", fazem-no comprovar a afirmação com a "leitura" de vocábulos arrevezados, compridos e esquisitos, em que se encontram representados os mais complexos grupos literais, com o intuito de demonstrar que o pequeno paciente reconhece, em cada con-

texto de símbolos alfabéticos, os seus correspondentes orais ou auditivos.

O fato é também escolar. A preocupação obsedante e exclusiva de certos professores com o "silabário" da língua não indica outra coisa. Que, porém, ninguém lhes atire a primeira pedra! Talvez esse estado de coisas se deva à própria Administração, à Legislação do ensino e, sobretudo, ao processo vigente de aferir o rendimento do trabalho letivo e, através dele, a eficiência do professor e seu direito de acesso na carreira. Na verdade, tem-se entendido mal o problema do rendimento das escolas; e um sistema ingênuo e antiquado de aferi-lo, posto na base de uma legislação bem intencionada, acabo por desvirtuar inteiramente as finalidades desta.

Em seus lineamentos gerais, nossa legislação estabelece que o número de promoções da classe condiciona a carreira do professor e o número de "alfabetizações" (tratando-se de classe de 1.º grau) condiciona o das promoções. E como são apuradas as alfabetizações? A autoridade-escolar encarregada do exame — por convicção, por condescendência, por concessão à rotina ou por qualquer outro motivo — limita-se, as mais das vezes, a verificar se os alunos estão "alfabetizados", entendendo-se por tais os alunos que, em face dos textos ou frases apresentados, sabem articular os sons orais correspondentes.

Mas a maior responsabilidade, talvez, por esta situação de fato e pelo errôneo conceito de leitura em que ela se baseia, cabe às cartilhas em voga, havendo ainda aqui — é preciso dizê-lo — culpa da Administração que as aprova.

Na verdade, não é preciso mais que um abrir-fechar-de-olhos pelas páginas desses livrinhos para que qualquer pessoa se certifique de que, na imensa maioria dos casos, todo o empenho didático de seus autores, toda a sua capacidade inventiva, se concentra no objetivo de criar meios, expedientes, pretensos "jogos", engodos, que facilitem a aquisição do nexa *auditivo-visual*, em que crêem — explícita ou implicitamente — consistir a leitura, descurando ou transferindo para o fim do processo a preocupação com o *sentido* dos textos oferecidos aos alfabetizando. E como a cartilha é o primeiro material de leitura dos principiantes, livro que deve ser lido antes de qualquer outro, os professores se vêem obrigados a seguir — deliberadamente ou não — seu método, seus exercícios, seu ponto-de-vista.

Tudo isso nos está indicando, desde já, uma conclusão de ordem prática: *se o método seguido pelo professor na situação letiva concreta é, em grande parte, uma consequência da cartilha, qualquer tentativa de modificar a orientação didática desse ensino está destinada, a malogro se não começar por providências que visem a assegurar*

a adoção exclusiva de cartilhas que reânem requisitos pedagógicos idôneos.

B — Na segunda acepção, a palavra leitura designa o ato inteligente de reagir com idéias — e acessoriamente com sons orais — ao estímulo visual (ou tátil, no caso dos cegos) do simbolismo alfabético. *Ler* é aqui, em essência, *pensar* em face de estímulos gráficos; é aprender o conteúdo de idéias de um texto; é, enfim, diante dos sinais gráficos, reagir com inteligência. Esta é a leitura verdadeira.

Neste sentido, a única diferença que existe entre o "falar" e o "escrever" de um lado e, de outro lado, o "entender" e o "ler", é a diferença do simbolismo adotado como intermediário entre os indivíduos que se *comunicam*. "Falar" consiste em *comunicar idéias* a outrem por meio do simbolismo vocabular audível (à parte outras formas de comunicação: mímica, semafórica, etc). "Entender" o que outrem "fala" consiste em pensar, reagir com idéias, ao simples estímulo auditivo dos sons orais. Paralelamente, "escrever" é *comunicar idéias* a outrem por meio do simbolismo gráfico. E "ler" o que outrem "escreveu" é aprender, interpretar idéias, ao estímulo visual do simbolismo gráfico. O "falar-entender" é o meio de comunicação de indivíduos em presença; o "escrever-ler", meio de *comunicação* de indivíduos em ausência. No primeiro processo, a ponte-de-ligação é constituída por um simbolismo ou nexa *ideo-auditivo* que as palavras implicam. No segundo, a comunicação se realiza sobre um nexa *ideo-visual*. Num caso, o estímulo sonoro, a imagem auditiva da frase, está em correspondência com certo conteúdo ideal; no outro, é o estímulo gráfico ou visual que está nessa correspondência.

Escusado dizer que o homem pode articular foneticamente o que lê, isto é, fazer "leitura-oral", o que corresponde a um tríplice nexa *ideo-auditivo-visual*. Mas a articulação, o elemento auditivo, não é imprescindível ao ato da leitura.

A noção de comunicação — comunicação de *idéias* por meio de *símbolos* — essa, sim, deve estar presente, se se quiser entender a verdadeira natureza da leitura. Tanto quanto, a este respeito, nos podem informar a História e a Etnografia, a "escrita" e a "leitura" se originaram de uma necessidade *bio-social*, a necessidade de comunicação entre pessoas ausentes. Quando o primeiro homem escreveu, na sua escrita rudimentaríssima ou grosseiro desenho, foi uma representação visual de *idéias* — coisas, atos, avisos, recado etc... que êle desejou *comunicar* (pôr em comum) a outro homem. O suporte psicológico de sua conduta foi um nexa *ideo-visual*.

Dir-se-á, porventura, que esse nexa *ideo-visual* é apenas o que está na base da chamada "escrita ideográfica", própria de épocas pré-históricas, e que nenhuma semelhança apresenta já com a escrita

atual, construída sobre um alfabeto fonético, em que os caracteres não são mais representações de idéias (nexo *ideo-visual*), mas de fonemas (nexo *auditivo-visual*).

Sim e não. Já ficou dito que o simples domínio da convenção alfabética pode constituir "alfabetização", não "leitura" própria-mente dita. Esta começa quando o grafismo se torna símbolo de idéias. *Onde quer que não haja comunicação de idéias, não se pode falar de leitura.* Pode-se articular uma frase grega transliterada. p. ex.: "gnothi seauton", mas não há leitura verdadeiramente se não se entende o que isto significa.

Resumamos:

1.º) A escrita e a leitura surgiram de uma profunda necessidade bio-social de *comunicação* — entre homens ausentes.

2.º) Toda comunicação implica:

1) um objeto: a idéia.

2) um meio ou símbolo que pode ser;

a) auditivo: som, voz humana.

b) tátil: sinais de Braille para cegos.

c) visual: desenhos, gestos, etc. e especialmente as letras.

3) O *subtractum* dessa comunicação pode ser constituído:

1 — por um nexos *ideo-auditivo*, em que a idéia é comunicada por meio de estímulos sonoros: o falar-entender.

2 — por um nexos *ideo-visual*, em que a idéia é comunicada por meio de estímulos visuais: o ler-escrever. (A leitura dos cegos pelos caracteres de Braille supõe um nexos *ideo-tátil*).

3 — por um nexos *ideo-auditivo-visual*, em que o elemento sonoro, próprio da comunicação oral, se associa acessoriamente ao enlace *ideo-visual* da escrita-leitura.

4 — chama-se leitura visual, mental ou silenciosa a que se desenvolve com base exclusiva no nexos *ideo-visual*; leitura falada, oral ou expressiva, a que se desenvolve sobre o nexos *ideo-auditivo-visual*.

5 — O simples nexos *auditivo-visual*, que está na base da alfabetização, não é condição suficiente, nem sequer necessária, da leitura propriamente dita. Pode-se, por analogia, denominar tal operação *leitura-formal-mecânica* ou *pseudo-leitura*.

VI — AS BASES FISIOLÓGICAS DA LEITURA — ANÁLISE DO ATO-DE-LER

O ato-de-ler apresenta dois aspectos distintos: um *fisiológico*, o da apreensão sensorial dos símbolos gráficos, e outro propriamente *psicológico*, o da apreensão mental do conteúdo de idéias.

Ainda que entrelaçados na realidade, esses dois aspectos podem ser considerados separadamente.

Citamos apenas o segundo, para sublinhar sua importância. Não trataremos dele, porém, de modo especial, uma vez que ele constitui como que o *leit-motiv* de todo o presente trabalho.

Quanto ao primeiro, que diz respeito ao *processus* fisiológico do ato-de-leitura, nem sempre foi objeto de atenção que merece. Só muito recentemente foi empreendido seu estudo experimental. Os resultados desse estudo, da mais alta importância para a formulação do método de ensino de leitura, podem ser assim resumidos:

1.º) A movimentação dos olhos durante o ato-de-ler, contra todas as aparências da observação vulgar, é descontínua. Os olhos percorrem a linha do texto, deslocando-se por uma série de *saltos* e *paradas* que, por sua rapidez, produzem a "ilusão" de -um movimento ininterrupto.

2.º) A apreensão visual do simbolismo e, por conseqüência, a leitura, somente se realiza durante as paradas ou "*pausas-de-fixação*", não havendo visão clara durante os saltos ou deslocamentos oculares.

3.º) O tempo empregado nos saltos dos olhos ao longo de uma linha é aproximadamente 1/12 do que é empregado nas *pausas-de-fixação*.

4.º) Os olhos não utilizam, no ato-de-ler, a totalidade do campo visual. Em situação ótima, em face de um texto composto com caracteres de dez pontos e colocado à distância de 30 a 35 centímetros dos olhos, a extensão gráfica percebida, numa fixação ocular, é, em média, de 2,5 a 3 cm, podendo atingir 5 cm e até mais ou restringir-se a alguns milímetros.

5.º) A rapidez da leitura está na razão direta da extensão gráfica dominada em cada fixação visual ou seja, na razão inversa do número de *pausas* e saltos oculares.

6.º) O número, duração e ordem de sucessão das *pausas* oculares no percurso de cada linha — vale dizer, a extensão gráfica de cada percepção visual — apresentam grandes variações individuais e, no mesmo indivíduo, estão na dependência de seu estado de espírito (interesse, fadiga, atenção), de sua familiaridade com a língua do texto, de seu treino, da natureza do assunto, do fim da leitura, etc.

Uma experimentação de Piéron revela que, para ler um texto fácil, na língua materna (francês), com linhas de aproximadamente 10 centímetros de comprimento, abrangendo 64 caracteres de 7 pontos, se efetuaram seis *pausas-de-fixação*; com 47 letras, de 9

pontos, 4 pausas e, às vezes, 5. A duração de cada pausa foi de 2 a 3 décimos de segundo. (1)

7.º) O consumo de leitura, rápida (silenciosa) em letras varia segundo estas se apresentam no contexto de frases, reunidas em palavras grupadas em sílabas ou discriminadamente. Mínimo neste último caso, êle pode chegar a ser, em face de um texto corrente e fácil, na língua vernácula, para um leitor exercitado, de 40 ou 50 palavras por segundo, com 4 ou mesmo 3 pausas apenas por linha, abrangendo, em cada fixação, até 15 ou mais letras.

As experimentações taquistoscópicas demonstram que, expondo-se à vista, durante curto lapso de tempo, grupos de consoantes, de sílabas, de palavras isoladas ou frases curtas, o tempo de exposição apenas suficiente para o reconhecimento de 6 consoantes isoladas ou menos, é bastante para o de dez letras grupadas em sílabas, 15 reunidas em palavras e cerca de 30 no contexto de frases. (2)

8.º) Na leitura oral, o numero de pausas e saltos oculares é muito maior pela necessidade de numerosos movimentos "retrospectivos" e pausas-de-refixação, o que se deve a morosidade da articulação oral em comparação com a velocidade da percepção visual. A distância que vai, em dado momento, da palavra que está sendo articulada à que está sendo visualizada, isto é, *amplitude óculo-vocal*, é mínima nos principiantes e nos maus leitores, aumentando com o aprendizado e o exercício, podendo atingir 7 ou 8 palavras. Ela torna possível a leitura dita expressiva pela antecipação do sentido dos textos visualizados.

9.º) Em cada pausa-de-fixação, os olhos apreendem globalmente conjuntos gráficos — geralmente frases curtas e palavras — sem visualizar discriminadamente as sílabas e as letras que entram na composição desses conjuntos.

10.º) Em cada conjunto gráfico — frase ou palavra e mesmo sílabas ou simples letra — certos traços particulares se apresentam à percepção como característicos da forma do todo, sendo por isso sua presença suficiente para provocar a percepção ou reconhecimento do conjunto total. Esses traços, chamados "determinantes", são constituídos comumente pela parte inicial dos vocábulos, pelas hastes longas das consoantes, pelos contornos *sui-generis* que a combinação das letras produz. Exemplos: a flor...ta amaz. . . ; o K. g. do e o j. c. ré; Mach... de As... Isto explica por que, às vezes, em face do texto, lemos, em lugar da palavra realmente impressa, uma outra, que nos é mais familiar ou sugerida pelo interesse momentaneamente dominante em nosso espírito. É que a percepção da forma global

(1) Piéron, *Psychologie Expérimentale*, 1927, pág. 118.

(2) *idem*, *iludem*. pág. 119.

do grafismo antecede à discriminação de suas particularidades, operando-se a leitura ao simples estímulo visual dos contornos determinantes, no caso, comuns às duas palavras. (3)

VII — UTILIDADE E MODALIDADES DA LEITURA

Procurou-se determinar objetivamente a utilidade da leitura através da *utilização* real que dela fazem os que, por força de suas atividades ou por outros motivos, costumam ler. Realizaram-se inquéritos entre os que lêem, para verificar: 1) por que ou *para* que lêem e 2) *como* lêem.

A — As respostas puderam ser classificadas em alguns grupos, pelos quais se verifica que a leitura é praticada:

1.º) como instrumento de *aprendizado*, seja qual fôr a natureza deste, cultura geral ou instrução técnica: leitura de tratados, manuais, teses, boletins, etc.

2.º) Como instrumento de *informação*: leitura de jornais, revistas, dicionários, catálogos.

3.º) Como instrumento de *recreação*, de *prazer estético* ou de *ocupação das horas de lazer*: leitura de obras literárias, romance, poesia, almanaques.

4.º) Como instrumento de *divulgação*: leitura de discursos, de textos transmitidos pelo rádio, etc.

B — Em relação às modalidades de leitura empregadas, verificou-se que a "silenciosa" é a preferida. Essa é a de que todos se servem nas mais variadas circunstâncias, na rua, no escritório, no cinema, na biblioteca, nas repartições, no bonde, etc. A Leitura-oral só tem utilidade restrita e especializada para certas atividades ocupacionais (locutores de rádio, conferencistas, etc.) .

Notemos de passagem que a leitura silenciosa é usual e preferida também pelos estudantes em geral em todas as situações menos uma: a de seus estudos dos "pontos escolares" em seus cadernos ou compêndios. . . Este é um pormenor de grande importância para o problema do método do ensino da leitura.

C — Que diretrizes pedagógicas tirar dessas investigações?

3 As observações disse fato datam do século passado e apresentam o mais alto interesse psicológico e pedagógico. A elas se refere H. Bergson, in "Matière et Memoire", 12. edição, pág. 106: "... les ingénieuses expériences de Goldscheider et Müller sur le mécanisme de la lecture. Contre Graschey, qui avait soutenu dans un travail célèbre que nous lisons les mots lettre par lettre, ces expérimentateurs ont établi que la lecture courante est un véritable travail de divination, notre esprit crueillant çà et là quelques traits caractéristiques et comblant tout l'intervalle par des souvenirs-images qui, projetés sur le papier, se substituent aux caracteres réellement imprimés et nous en donnent l'illusion".

Há unanimidade em considerar a duração quadrienal do curso da escola primária e (na escola rural se trata apenas de um triênio) como insuficiente para a tarefa que lhe incumbe. Daí preconizar-se — por um princípio elementar de economia — seja banido de seus programas tudo que não fôr de real utilidade, acentuando-se neles tudo que é suscetível de melhorar, enriquecer e dignificar a vida.

Pois bem, se o tempo é breve e a tarefa longa, trata-se de *buscar* métodos capazes do máximo rendimento no prazo mínimo.

Ora, é precisamente isso o que tem constituído o *desideratum* de todos aqueles que, com o intuito de abreviar o aprendizado da leitura, "inventam" métodos e sistemas mais ou menos "miraculosos" que se apresentam como aptos a promover a alfabetização completa em semanas, dias e mesmo horas.. .

Parece-nos, porém, que devemos ser menos ambiciosos. Se os escolares aprenderem realmente a ler no prazo de um ano letivo, já teremos conseguido excelente rendimento pedagógico.

A verdade é que nem isso acontece, ainda que as estatísticas acusem elevadas percentagens de promoções nas classes de 1.º grau primário.

O fato se encontra reconhecido pela própria legislação, de vez que ela inclui a leitura, como *matéria*, nos programas e horários do 2.º, 3.º e 4.º graus. Que enorme dificuldade apresentará esse aprendizado para que se lhe consagre tamanha escolaridade?

É que, no afogadilho do ensino, por uma bem intencionada mas errônea compreensão do aspecto quantitativo do trabalho escolar, o 1.º ano da escola *alfabetiza* os alunos mas não lhes ensina verdadeiramente a *ler*. Muito empenho se põe em que os alunos dominem rapidamente o nexa *auditivo-visual* (fonema-letra) do simbolismo alfabético, esquecendo-se ou adiando-se, para o 2.º, 3.º e 4.º graus, o domínio da *idéia* contida nesse simbolismo. Mal orientado desde o início, o alfabetizando vem a conceber, mais ou menos automaticamente, a leitura como a habilidade de traduzir em fonemas os sons orais os caracteres gráficos, e, no afã de dominar esse simbolismo mecânico, não forma a atitude, característica da verdadeira leitura, de imediata interpretação das *idéias em processo de comunicação através dos símbolos*.

A conseqüência é que a leitura — que, a partir do 2.º grau, devia constituir para os alunos um instrumento de trabalho, de aprendizado, de recreação, de informação, de prazer, etc, a seu serviço — precisa continuar a ser tratada como *matéria* de estudo, a acumular de dificuldades o curso até seu término, a fim de que substituam, lenta e penosamente, as atitudes inadequadas, os hábitos perniciosos inicialmente adquiridos, por atitudes e hábitos próprios da leitura verdadeira. Tendo-se ensinado à parte, durante todo um ano, a convenção fonema-letra, é necessário depois, durante três anos e às vên-

zes mais (caso dos repetentes), tratar de criar, entre esse enlace e a idéia, um novo nexa de correspondência. Aqui se aplica integralmente o velho rifão: "o que foi mal começado, será mal terminado". Os que assim receberam a *alfabetização*, nunca ou tarde chegarão a possuir *boa leitura*.

Entende-se por *boa leitura* a que reúne, no mais alto grau, dois requisitos: *compreensão e rapidez*. Melhor leitor é o que com mais inteligência domina o conteúdo e, com maior velocidade, devassa as linhas do texto que lê. Ora, quem aprendeu por caminhos viciosos, tem poucas probabilidades de tornar-se um leitor como se quer, seja sob o aspecto qualitativo da compreensão, seja sob o aspecto quantitativo da rapidez. Sob o primeiro aspecto, porque o enlace artificial e tardio da idéia ao simbolismo não equívale ao aprendizado, *ab initio, do conjunto*; sob o segundo, porque, adestrado a dar ao simbolismo mecânico do alfabeto o melhor de sua atenção e a visualizar discriminadamente letras e sílabas, talvez nunca mais consiga desvencilhar-se de tal conduta nociva à velocidade do ato-de-ler. O fato é, em suma, que, por um falso conceito de economia didática, o método, que se tem freqüentemente preferido no ensino, serve para que o aluno *aprenda depressa a "ler"*, não para que *êle aprenda a ler depressa*.

Vimos, há pouco, que a rapidez da leitura depende da maior ou menor extensão gráfica abrangida em cada percepção e que esta extensão está na razão inversa do número de pausas e saltos oculares. Ora, parece não haver dúvida de que um analfabeto aprende mais depressa uma sílaba, por ex., *ca*, travando imediato conhecimento com seus "elementos" *c* e *a*, reunindo-os sem mais delongas, do que "extraindo-a, por mais ou menos lento processo de diferenciação perceptual, do conhecimento de palavras inteiras, como cavalo, boneco, escada, etc. contidas em sentenças prévias e sincréticamente visualizadas e pronunciadas. O mesmo se diga de todas as sílabas, por ex., *ca, me, lo*.

Comparem-se, porém, as duas condutas, a psicológica e a fisiológica, de duas crianças principiantes, uma que aprenda pelo primeiro processo, outra que aprenda pelo segundo, e ambas, em face do mesmo vocábulo, v. g. *camelo*, que ocorre ao longo de uma linha.

A primeira criança tem toda a sua atenção concentrada na interpretação do nexa *letra-fonema*. Para ela, o problema de ler consiste em identificar a forma das letras e jogar com os fonemas correspondentes. Para isso, deverá fazer uma pausa de fixação em cada letra e, talvez, uma suplementar, de refixação, para abranger a sílaba que elas formam. Assim o ato-de-ler a palavra *camelo* exigirá provavelmente, no mínimo, dez pausas e outros tantos saltos oculares, mais ou menos como adiante se ilustra, representando-se cada pausa por uma seta.

c — a = ca, m — e = me, l — o = lo, camelo
 ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(Ilustração n.º 1)

Nesse penoso processo de identificar e ligar estímulos visuais elementares, que absorve toda a capacidade de sua "tensão psicológica", a criança não chega sequer a lembrar-se da *noção* ou *imagem* de *camelo* de que se trata. Sua leitura — se este termo coubesse — é mecânica, dificultosa, lenta. Sem contar que as coisas não se passam com essa precisão de visualização de cada letra e que é imensa a fadiga dos pequenos músculos do órgão da visão, obrigados a esse miúdo sapateado em vai-vem de fixações e refixações... Imagine-se que milhares de pausas e movimentos oculares, prospectivos e retrospectivos, são necessários à leitura de uma *página* e de um *texto*. . . Quanta dor-de-cabeça dos que lêem se deve levar à conta da fadiga muscular proveniente desse processo!

Agora, a outra criança. Esta percebeu, por diferenciação, a palavra *camelo*, que, por muitas vezes, se repetiu em frases diversas. Aprendeu a visualizá-la como um todo, de contornos definidos e numa só fixação visual. É capaz mesmo de abranger, em uma só pausa de fixação, porções gráficas de maior extensão. A leitura de uma linha exige dela 5 ou 6, talvez 7 ou 8 pausas de fixação, nunca, porém, 30 ou 40 ou mais. Sua atenção está votada mais ao *sentido* do que ao *simbolismo* gráfico do texto. Lê com inteligência e rapidez. Enquanto a extensão gráfica de cada fixação visual é, para o 1.º indivíduo, de duas letras, de uma e até fragmentos delas, a do 2.º é de conjuntos que abrangem 5, 10, 15 e até mais letras.

Em resumo:

A leitura consciente sob suas formas silenciosa e oral — e de preferência sob a primeira — é a que deve ser cultivada na escola, desde as primeiras aulas, abolindo-se todo exercício de leitura puramente mecânica.

A compreensão e a rapidez da leitura são requisitos que devem merecer, desde o início, a máxima atenção no ensino.

O ensino terá em vista inculcar nos alunos, desde as primeiras aulas, bons hábitos e atitudes de leitura, procurando, por meio de material adequado, promover o máximo aproveitamento do campo visual em cada pausa-de-fixação e, assim, reduzir ao mínimo o número destas e dos saltos oculares, especialmente os retrospectivos.

VIII — CONCEITO DO MÉTODO

Firmadas estas noções preliminares a respeito da *natureza* e *utilidade* da leitura, de suas *modalidades*, dos *requisitos* que ela deve

reunir e, enfim, acerca do processo psico-fisiológico do ato-de-ler, estamos aparentemente de posse de elementos bastantes para considerarmos o problema do método de seu ensino.

Aparentemente, apenas. Na verdade, conhecer o *que* se pretende ensinar ou aprender (objeto) e *para que* se pretende aprender ou ensinar (fim), é condição necessária mas não suficiente para determinar *como se deve fazê-lo* (método). É indispensável saber também e principalmente *como*, na realidade, *se aprende ou se ensina*. Todo preceito metodológico, de caráter técnico-normativo, que visa a responder à pergunta: "*como devemos agir para obter certo resultado?*", tem de apoiar-se em juízos-de-realidade, de caráter teórico-especulativo, que respondem a esta outra, "*como as coisas se passam quando o fato se produz?*" Por outras palavras, a formulação de *normas* racionais de conduta para a consecução de certo fim só pode vir depois do conhecimento das leis naturais que regem o fenômeno de sua realização.

Em relação ao problema, que nos ocupa, da determinação do método-didático da leitura, ou seja, da "direção racional do aprendizado" do ato-de-ler, isto significa que a caracterização desse método, isto é, a determinação das condições ideais desse aprendizado deve decorrer do conhecimento da Psicologia-do-Aprendizado em geral e, especialmente, da do Aprendizado da Leitura, a saber, das leis naturais que presidem a essa aquisição.

Ocorre-nos fazer aqui uma pequena digressão com o intuito de precisar o sentido do termo "método-didático" ou "método de ensino", duplamente anfibológico, em virtude da incerteza da significação dos seus elementos componentes.

A — *Método* é, segundo uma interpretação etimológica muito generalizada, o "caminho para um fim". Equivale dizer: é um plano de ação, ou mais explicitamente, um conjunto racional de normas ou meios de conduta com vistas à excelência e economia na consecução de um objetivo.

Ainda que essa definição seja legítima do ponto-de-vista normativo e essa explicação etimológica tenha autoridade de pessoas cultas, parece duvidoso que tal seja realmente a significação originária do termo. Composto da preposição grega *meta*, que tanto é *além de*, *depois de*, como *através de*, *segundo*, e do substantivo *hodos* = *caminho*, *método* significa etimologicamente o *caminho além do qual*, *caminho através do qual* ou *pelo qual se alcança* um fim.

É óbvio que o *caminho para um fim* (ou fenômeno) não pode ser senão "o caminho pelo qual" ou "através do qual" esse fenômeno é alcançado, o que não impede que haja, entre uma e outra expressão, grande diferença. Num caso, o fim ou fenômeno é conhecido: trata-se de *descobrir o caminho pelo qual*, segundo o qual êle

e todos os fenômenos idênticos se realizam. Por ex.: sei que um projétil, lançado de uma peça, vai atingir um sítio à distância, mas ignoro ainda o *método ou cadeia de leis físicas*, segundo o qual é descrita a trajetória desse projétil e de todos os outros possíveis; ou: sei que, à força de exercitar-me ao teclado, terminarei por aprender a tocar piano, mas ignoro o *método ou a cadeia de leis segundo o qual* esse aprendizado se realiza.

No outro caso, a situação é inversa: *conhece-se o caminho pelo qual*, a saber, a *cadeia de leis segundo a qual* certo fenômeno se opera; mas o fenômeno não está realizado senão apenas desejado e entrevisto. Por ex.: o artilheiro ocupa, com sua peça, uma posição de onde procura atirar projéteis em sítio determinado (fim). Para isso, partindo da consideração da cadeia de leis que regem o fenômeno, disporá sua peça por forma que, de sua sujeição às *leis físicas*, resulte o fim visado. Ou ainda: um indivíduo quer aprender datilografia (fim); com esse intuito, deve submeter-se a uma série de exercícios de acordo com as leis psicológicas que regem o fenômeno do aprendizado.

Naquele caso, *método* é o mesmo que lei natural ou cadeia de leis naturais, que se trata de descobrir e enunciar; neste, significa normas ou regras de ação que se trata de formular e cumprir; no primeiro, procura-se surpreender atrás do fenômeno realizado e conhecido, a ordem natural *segundo a qual* êle se realiza; no segundo, procura-se, conhecida essa ordem, criar, à sua semelhança, as condições necessárias e suficientes a que a realização do fenômeno desejado se torne não só possível mas iniludível. Desta sorte, o problema da *formulação de um método*, enquanto "caminho para um fim" se resolve, em última análise, num problema de *descoberta* do método ou do "caminho pelo qual" o fim se realiza. Ditas as coisas com brevidade: *Natura non imperatur nisi parenda* (BACON); o que, transpostas estas noções para o domínio da Pedagogia, significa que a formulação do método didático ou conjunto de normas para a direção do aprendizado tem de apoiar-se nos conhecimentos das leis científicas da Psicologia do Aprendizado. Ter "método" no ensino, dirigir racionalmente o trabalho pedagógico, no sentido de que os objetivos visados sejam atingidos com a máxima excelência e economia, é agir sobre a situação didática, reorganizando seus elementos, simplificando, selecionando, sistematizando os materiais, por forma que essa situação se apresente constituída daqueles requisitos que o conhecimento das leis do aprendizado demonstrou serem as condições necessárias e suficientes para que o fenômeno do aprendizado se realize da melhor forma possível.

Daí se conclui que a ação do professor — seu método — não se exerce, diretamente, sobre a mente dos alunos, como uma velha Pedagogia parecia supor, mas sim *sobre a situação pedagógica*, prin-

principalmente *sobre* os *materiais* didáticos que a integram. Nem é coisa que se possa conceber a ação de uma mente sobre outra. Ensinar alguma coisa não é transmitir idéias de uma a outra cabeça "como se despeja água de uma a outra vasilha". Se assim fosse, os velhos sofistas gregos estariam com a razão: "nada poderíamos ensinar..." e seria totalmente certo o paradoxo: "o mestre não ensina, é o aluno que aprende".

Em verdade, o mestre somente "ensina" na medida em que organiza e reorganiza — deliberadamente ou não — as *condições* em que o aprendizado do aluno se efetua. Aliás o termo *ensinar*, do baixo latim, *insignare*, longe de significar a "ação de transmitir conhecimentos", equívale "fazer sinais" (de *signum* — sinal, símbolo). Numa época de Pedagogia verbalística, as palavras eram os símbolos ou sinais que o mestre empregava como estímulos a que os alunos deveriam reagir com idéias, aprendendo o objeto do estudo.

Hoje, a ação do mestre não se restringe a manipular as palavras, mas as condições totais da situação pedagógica.

Nesta ordem de idéias, qual há de ser o método de ensino da Leitura? ou o conjunto de normas para a direção desse aprendizado? Somente a Psicologia do Aprendizado da Leitura nos pode orientar na sua formulação. Importa conhecer suas leis e, por consequência, as condições necessárias e suficientes desse aprendizado para depois promover, na escola, a situação ideal de sua realização.

Ora, a Psicologia do Aprendizado. . . Aqui penetramos num domínio de controvérsia e de polêmica. Conhecimento recente, que só veio a ensaiar seus primeiros passos no terreno da ciência positiva neste século, ela ressuscitou todos os conflitos das velhas "teorias do conhecimento", de que não é senão manifestação atual. Apesar disso, se há um setor da Psicologia que está constituído cientificamente, esse é o da Psicologia da Percepção e, com ela, a do Aprendizado.

Contornando as diversas doutrinas que 'ainda hoje, por força da tradição, resistem, procuraremos, através da comparação com a mais prestigiosa das concepções tradicionais, recentemente retomada por um grupo de psicólogos famosos, esboçar o quadro geral das idéias que, atualmente, se acham estabelecidas sobre sólidos fundamentos experimentais.

IX — PSICOLOGIA DO APRENDIZADO — ASSOCIACIONISMO E ESTRUTURALISMO

Os antigos psicólogos haviam admitido que a representação do mundo e, por consequência, a percepção, a memória, o juízo, a atividade mental, enfim, vale dizer, todo o aprendizado — tinha por ponto-de-partida a "sensação", constituindo-se aquela representação

por um processo de adição ou conglomeração de imagens sensoriais elementares, à maneira de uma "bola-de-neve", segundo a metáfora dos herbartianos, ou de um "polipeiro", de acordo com a comparação de Taine. A "sensação" seria, portanto, o dado elementar e primitivo de toda a vida psicológica. Desse modo, o mundo da criança recém-nascida devia ser concebido como totalmente diverso do mundo do adulto, mas isto no sentido de que este seria um bloco de realidades complexas — pessoas, coisas, fatos, relações naturais — conseqüentes à integração das "sensações" simples e primárias, enquanto aquele não passaria de um caos mental, como que um torvelinho bizarro e funambulesco de "sensações" incoordenadas, luzes e sombras, cores e aromas, sons e sabores, fugaces e incongruentes. Perceber unitariamente uma coisa, p. ex., uma laranja, seria a fase *final de um longo pro-auditivas, tatéis, etc*, de que ela poderia ter sido objeto. A "mãe" que se reclina sobre o berço do filhinho de algumas semanas de vida, que "pretende falar-lhe e consolá-lo e ser reconhecida e entendida", não passaria, entretanto, para êle, de um sarapintado borrão de cores, sons, contatos, movimentos, múltiplos e inconstantes. Todos esses elementos sensoriais — os primeiros que, ao acaso das circunstâncias, se inscreveriam no "papel em branco" do cérebro infantil, estariam ainda — como as peças esparsas de um "puzzle" — por ser reunidos e armados na percepção total do objeto "mãe". Em resumo, a "percepção" foi concebida como o resultado da soma das "sensações" discriminadas, oriundas dos diversos sentidos. O concreto explicado como adição de abstratos. .

Essa concepção da vida do espírito, essência do Associacionismo clássico, contém o esquema explicativo que, em última análise, é o que foi retomado recentemente pelo grupo dos psicólogos neo-associacionistas. Para estes, toda a nossa conduta — instinto, hábito, inteligência, etc. — é explicável por uma cadeia de reflexos ou reações do tipo S-R (estímulo-resposta), que se condicionam e se descondicionam, que se constroem e se destroem, segundo o grau de eficácia fortuita, de prazer, de freqüência, dos comportamentos causais do indivíduo em face de suas situações de vida.

Os fatos, porém, vieram demonstrar a inconsistência dessas construções teóricas. A percepção de um objeto não é igual à soma das "sensações" parciais a que êle pode dar origem, nem depende da prévia discriminação sensorial dos estímulos que entram na sua composição. Do mesmo modo, um comportamento instintivo, habitual ou inteligente, não é uma soma ou cadeia de "reflexos" ou movimentos elementares em que êle pode ser decomposto, nem sua realização depende de um prévio treino de cada um desses atos parciais. Ao primeiro contato com uma pessoa desconhecida, percebemo-la globalmente, no seu todo, por forma que nos tornamos aptos a reconhece-

la num futuro encontro, ainda que não sejamos capazes de dar informações sobre particularidades suas, p. ex., sobre a côr de seus olhos, o penteado, o uso de óculos, etc.

Renan havia já descrito o fenômeno, que denominara "sincretismo", do espírito do homem primitivo, que começa por uma "visão geral e compreensiva mas obscura e inexata das coisas", na qual "tudo é *entassé*, sem distinção". Em Spencer, uma idéia semelhante está presente na sua lei da "passagem do homogêneo ao heterogêneo". E os psicólogos contemporâneos verificaram, no estudo da criança, o mesmo fato. A primeira percepção da criança é sempre global, tem caráter de "visão-do-conjunto", o que levou a Claparède a falar de um "sincretismo infantil", e Decroly a descrever uma "função-de-globalização" própria da infância. Própria, mas não privativa. Na verdade, não se trata de algo peculiar à infância, como a denominação claparèdiana parece indicar; apenas o fato se mostra mais acentuado e como em "estado-puro" na criança e, por isso, mais facilmente observável nela do que no adulto.

Coube à recente Escola Psicológica, a "Gestelt-theorie" (Teoria da Estrutura ou da Configuração) trazer, neste terreno, a mais vigorosa e original contribuição à Psicologia, revolucionando, em seus fundamentos, as concepções clássicas e os preceitos pedagógicos delas decorrentes.

Wertheimer, em 1910, observou, no decurso de suas pesquisas sobre a percepção do movimento, que *duas* linhas *em repouso*, sucedendo-se em rápidas e alternativas aparições, dão origem à percepção de *uma* só linha *em movimento*. A este fato, tão banal na observação corrente quanto escandaloso para a Psicologia da época, chamou Wertheimer, "fi-fenômeno". A "ilusão" do movimento do cinematógrafo é também, neste sentido, um "fi-fenômeno". E o fato é o mesmo que nos faz perceber um triângulo ou um quadrado (ilustrações ns. 2 e 3), onde não há mais do que alguns pontos, ou que nos faz ver "navios" e "castelos" nas nuvens, ou ainda uma "cruz" ou um "escorpião" nas estrelas.



(Ilustração n.º 2)

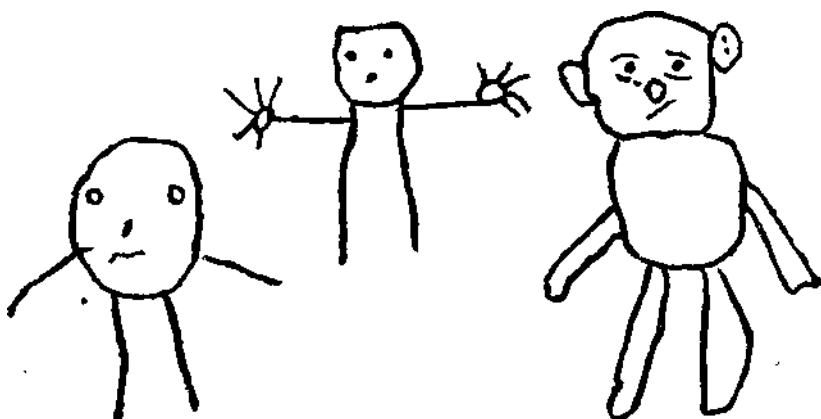


(Ilustração n.º 3)

Esses exemplos nos mostram que o todo perceptual está longe de ser redutível à simples soma dos aspectos "sensoriais" do objeto.

Poder-se-ia dizer — objeção construída sobre um jogo de palavras — que, se a percepção não é *soma*, é *síntese* de "sensações" prévia e discriminadamente dadas. O que se verifica, porém, é que há, no ato perceptual, uma "apreensão coletiva" e, mais do que isso, unitária, da totalidade dos membros da situação, e que êle é preexistente à discriminação desses membros. A criança que chorava no colo de diversas pessoas e se acalmou logo que foi recolhida ao regaço materno, "conhece" — a seu modo, sem dúvida, mas em todo caso, "conhece" — sua mãe, ainda que não tenha noções distintas relativas ao feitio do nariz, ao castanho dos olhos, ao vermelho dos lábios.

Inverte-se, portanto, a tese clássica: o todo preexiste "fenômicamente" (expressão usada por Koffka e que significa: enquanto *vivência* ou fenômeno psicológico) às partes. Estas, além disso, não devem ser consideradas como peças existentes por si mesmas, com contornos próprios. Elas somente começarão a existir fenomênicamente, como todos parciais, individualizados, por diferenciação, no todo global. O desenho e a escrita das crianças nos demonstram precisamente isso. O "homem" das garatujas infantis é um esquema (ilustração n.º 4) em que apenas aparecem algumas particularidades individualizadas pela incipiente diferenciação: os olhos, a boca, os membros, exatamente, aquelas que se "movem" e pelas quais a vida e a personalidade se expressam.



(Ilustração n.º 4)

A cópia infantil de uma frase, palavra, série de sílabas ou letras tende a ser a reprodução, não de cada uma das partes do mo-

dêlo, mas do contorno global, da forma total deste, como foi unitariamente aprendida (ilustração n.º 5).

A boneca é de pano.
 u boneca é de pano

(Ilustração n.º 5)

O mesmo caráter unitário se encontra na percepção do adulto. Vemos fisionomias nos desenhos abaixo (ilustrações ns. 6 e 7) quando, na realidade, as "sensações" não nos poderiam dar mais do que uma circunferência e alguns traços no 1.º caso e, no 2.º, um quadrado, um triângulo, pontos e traços.

O ato perceptual, em todos esses exemplos, nos aparece como operação unitária, que antecede e ultrapassa o mero registro de es-



(Ilustração n.º 6)



(Ilustração n.º 7)

tímulos isolados e os abrange conjuntamente, num bloco inteiriço, como uma *forma* de contornos próprios, definidos, acabados, isto é, como uma *figura*. É uma *figura* que se giza e "emerge", clara, definitiva, saliente, sobre um *fundo* relativamente confuso, indefinido, uniforme, tal qual uma constelação, uma vez identificada, se inscreve e "se destaca" no negrume do céu. À coexistência, na percepção, desses dois membros, *figura* e *fundo*, que se apoiam e se completam, se deu o nome de estrutura (Koffka).

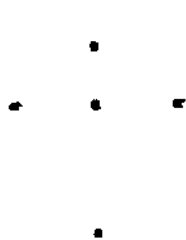
As estruturas estão na dependência do indivíduo, de seu estado psicológico, da ordem de seus interesses dominantes ou de suas preocupações momentâneas. Sob o domínio do medo, uma pessoa vê "fantasmas" e ouve "vozes" nas sombras das coisas ou nos ruídos

do vento... "Quem tem óculos côm-de-rosa vê tudo róseo", diz a intuição popular.

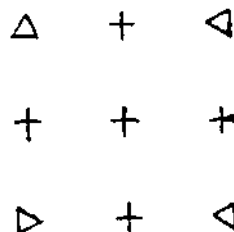
De outro lado, as *estruturas* são condicionadas pelos estímulos externos. As figuras constituídas por agrupamentos de pontos (ilustrações ns. 8, 9 e 10), por ex., dependem da maior ou menor *distância* entre eles, de suas *semelhanças*, das propriedades do *espaço* envolvente, que tanto o "cheio" como o "vazio" são membros das *estruturas*.



(Ilustração n.º 8)



(Ilustração n.º 9)



(Ilustração n.º 10)

A estruturação se faz no sentido de que as figuras assumam as formas, por assim dizer, mais regulares, mais adequadas à manipulação das coisas pelo indivíduo. Por isso, as *figuras* tendem a modelar-se sobre a "realidade" mais do que sobre os "aspectos" apreendidos pelos sentidos. Uma cadeira, p. ex., é, por essa razão, desenhada pelas crianças e pelos canhestros, mais de acordo com a "realidade", com os ângulos retos de seu assento, do que segundo o aspecto e a perspectiva. O ângulo reto parece, de resto, uma forma privilegiada na estruturação perceptual.

É interessante observar também que as estruturas anteriormente estabelecidas tendem a perseverar, restabelecendo-se facilmente quando as condições externas se repetem e mesmo quando estas se apresentam incompletas ou modificadas. Para as crianças a letra *o* lembra uma "roda", a letra *s* uma "cobrinha", e o *cubo* é denominado "quadrado"; pela mesma razão, os deuses são, pelos povos primitivos e pelo vulgo, concebidos antropomorficamente.

Se as condições estimuladoras se apresentam inacabadas, a tendência à forma regular e definida como que escamoteia as lacunas, completando as falhas, preenchendo os claros, desbastando irregularidades, "fechando" enfim *a figura*. Assim, alguns traços podem

ser vistos como "fisionomias" (ilustrações ns. 11 e 12) ; quatro pontos formam (n.º 9) uma "cruz" e algumas letras são suficientes para

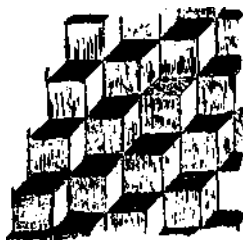


(Ilustração n.º 11)



(Ilustração n.º 12)

que se leiam palavras e frases completas: a flor.ta; R.i B.rb.sa, Fs.ol.g.c.m.te.



(Ilustração n.º 13)



(Ilustração n.º 14)

Se estes novos conceitos sobre a atividade perceptiva: são verdadeiros, o edifício da Psicologia tradicional rui por terra como castelo de cartas. Impõe-se, no interesse da Pedagogia, completa revisão das teorias do aprendizado construídas sobre hipóteses associacionistas. O esquema S — R e a teoria das "tentativas e erros" do neo-associacionismo mecanicístico se tornam insustentáveis.

O aprendizado não é o resultado da simples instalação de novas ligações entre neurônios sensoriais e motores, efetuadas no torvelinho mecânico das agitações casuais, casualmente idôneas, prazerosas e repetidas. Ao contrário, êle surge com a percepção; e percepção significa, antes e acima de tudo, *discernimento*. Por outras palavras, em todo aprendizado há inteligência, ainda que em grau ínfimo. Não se pode negar o papel, por vezes importante, do acaso. do prazer, da repetição, como fatores que podem influir e condido-

nar o estabelecimento de *estruturas*, mas o fato característico casuístico do aprendizado é a percepção, vale dizer, o *discernimento de uma situação*.

Os animais das experimentações mecanicísticas, na medida em que reagem de acordo com a teoria, sem nenhum discernimento da situação total, devem ser considerados "autômatos" puros, à maneira cartesiana, uma vez que não chegam a compreender ou discernir como lograram seus objetivos e que, portanto, nem sequer tinham objetivos em vista. Ao evadir-se da jaula após uma incoordenada tropelia de vai-vens desconexos, impropriamente denominados "tentativas e erros" — impropriamente, inclusive à luz da teoria mecanicística, pois o termo *tentativa* sugere a prática intencional de um ato planejado com a prospecção de seu resultado e a fim de verificar sua eficácia — ao evadir-se da jaula, dizíamos, o rato ou frango deve encontrar-se naquele estado de perplexidade estúpida — que aliás não pode perceber — do indivíduo que, tendo virado e revirado pertinazmente, entre os dedos, os elos de um quebra-cabeças mecânico, acabou por separá-los, mas agora não' sabe como poderá reuni-los outra vez ou como depois os poderá novamente separar. ..

O que se faz sem discernimento não se aprende. É possível achar-se, por acaso, a solução de um problema (acertar num alvo p. ex.) ; não é, porém, possível, só com o acaso, aprender a resolvê-lo, por maior que seja o êxito e por mais que a ação se repita, se não houver estruturação e, portanto, "discernimento".

Excelente ilustração dessa tese se encontra nas experimentações chamadas de "adestramentos eletivos", como as que foram empreendidas por Köhler, com animais e crianças. Oferecem-se ao paciente dois estímulos diversos, adestrando-o a reagir de maneira oposta a cada um deles. Uma galinha, por ex., foi colocada em face de duas folhas de papel, uma pardo-clara, outra pardo-escura; sobre ambas se encontravam iguais porções de grãos de milho. Permitia-se-lhe comer da primeira, afugentando-a suavemente cada vez que tentava fazê-lo da segunda. Teve-se o cuidado de que os dois punhados de milho fossem sempre iguais e de mudar, a intervalos, a posição dos papéis. Ao cabo de 400 a 600 exercícios, a galinha tinha aprendido a comer somente do papel pardo-claro, evitando, por si mesma, fazê-lo no outro.

A explicação desse aprendizado, segundo a teoria puramente reflexológica ou mecanicística, é a seguinte: o animal aprendeu, em face de duas situações diversas, a buscar uma — a que se dá o nome de positiva — e a evitar a outra — chamada negativa, por ter associado cada sensação, a de *claro* e a de *escuro*, a *uma conduta determinada*. Caso típico de "reflexo condicionado".

Köhler, porém, havendo adestrado dessa maneira uma galinha, submeteu-a em seguida a novas provas de caráter crítico, nas quais o papel claro-positivo foi conservado e o escuro-negativo foi substituído por outro mais claro do que o positivo. Não havia "reflexo condicionado" ou qualquer comportamento associado a este último papel que, no caso, não era positivo nem negativo, mas simplesmente neutro.

Contrariamente a qualquer expectativa do neo-assocacionismo mecânico, o animal se pôs a comer o milho deste terceiro papel. Pôde-se variar a prova, conservando-se o papel escuro-negativo e substituindo-se o claro-positivo por outro mais escuro do que o negativo, e, neste caso, a galinha reagiu positivamente ao papel que, no aprendizado, constituíra estímulo negativo. Como interpretar o resultado dessa experimentação? Que fator da situação é o que determina a conduta do animal nas provas críticas? Que foi, enfim, o que o animal realmente aprendeu?

É evidente que a galinha não reagiu à sensação de cada côr em si, mas a uma *estrutura*, ao discernimento da *relação* entre as duas cores. Procurando, não o papel "claro" mas o "mais claro", a galinha tem sua conduta determinada, não por sensações discriminadas e "absolutas", mas pela "gradação" que a situação apresenta, por certa direção ou relação discernida entre os estímulos da situação externa.

Experimentações análogas foram feitas com pacientes humanos. Uma criança de três anos foi adestrada a escolher entre duas caixas de doces, uma clara e outra escura, e os resultados dos testes críticos foram idênticos.

Entre adultos, a memorização de uma série de sílabas sem sentido, operação de quase puro adestramento, apresenta grande dificuldade se se procura retê-las separadamente; a tarefa, porém, torna-se facilíma mediante uma "apreensão coletiva" dos membros da série em todo unitário. E a verdade é que qualquer indivíduo, em face de tal tarefa, começa logo por unificar os diversos estímulos sob a forma de "grupos rítmicos", vale dizer, o material que deve ser apreendido começa por *estruturar-se*.

As conclusões que êsses fatos e experimentações nos autorizam a formular são do mais alto interesse pedagógico:

1.^a — *Os modos de conduta primitivos são estruturas, e estas não dependem de prévia discriminação de sensações, antes as precedem e constituem condição necessária delas.*

2.^a — *Todo aprendizado é percepção e, como tal, implica discernimento.* (4) .

Por outras palavras: "o processo do aprendizado começa com uma estruturação, e tudo que facilita essa estruturação facilita o aprendizado (5) . Ou ainda: "o produto essencial, duradouro e fixo do aprendizado depende da função estrutural" (6) .

Estas conclusões são, para nós, fundamentais. Elas dão o alicerce de todo método-didático, de todo preceito de "direção do aprendizadoq".

Dizer como se opera o ato-de-aprender e que recursos didáticos podem ser postos a seu serviço, é dizer como se opera o ato-de-perceber e que condições concorrem para êle.

Tantas são as modalidades de aprender quantas são as de perceber ou seja de *discernir* um objetivo em face de uma situação total estimuladora. Ainda que, na realidade psicológica, elas sejam inseparáveis, como facetas de um processo único, nós as consideraremos à parte, procurando estudá-las sob os aspectos de maior e mais direto interesse para o problema, que ora nos ocupa, do método didático da leitura. Distinguiremos, de acordo com Ogden (7), quatro modalidades de aprendizado: 1.^a — por *gradação*; 2.^a — por *diferenciação*; 3.^a — por *assimilação*; 4.^a — por *redefinição*.

A — APRENDIZADO POR GRADAÇÃO

Esta modalidade é a que se acha ilustrada pelas experimentações de "adestramentos eletivos", há pouco descritas. Experimentações da mesma natureza podem ser empreendidas com crianças de 5, 6 e 7 anos, em relação ao aprendizado da leitura, adotando-se, como material, frases curtas ou palavras.

Eis uma delas. Numa página impressa, mostramos a uma criança analfabeta o vocábulo *tatu*, que ocorria mais duas vezes na mesma página, pedindo-lhe que procurasse outros iguais. A paciente, uma menina de cinco anos, nos indicou as outras aparições do mesmo vocábulo, mas também apontou os vocábulos *tribo* e *taba*, que se encontravam na mesma página.

A explicação do fato está em que a configuração global do vocábulo *tatu* é semelhante à de *tribo* e *taba*; os elementos que entram na grafia *tatu* formam um "mosaico" estrutural que é, no conjunto, o mesmo das grafias *tribo* e *taba*. A esse relacionamento estrutural dos membros de uma situação total se denomina "gradação" e ao objetivo discernido, "gradiente". Na experimentação de Köhler com a galinha, o "gradiente" é constituído pela direção da diferença de

(5) Koffka, "Bases de Ia evolución psíquica", trad. csp., pág. 197.

(6) Köhler, *apud* Koffka, obra citada, pág. 128.

(7) Ogden, obra citada, pág. 244.

cores dos dois papéis. No presente exemplo, o "gradiente" pode ser, de modo grosseiro, representado graficamente nas ilustrações seguintes (15a, 15b, 15c).

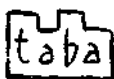
ILUSTRAÇÕES



15



15a



15b



15c

Já nos referimos à freqüência com que as crianças confundem palavras diversas de "gradientes" semelhantes (*pelica e peteca, dado e dedo*) e com que identificam o "grediente" de grafias diversas de uma mesma palavra (*café — café, Benedito — Benedito*). Lembremos também a tendência das crianças a ver, nas letras, coisas suas conhecidas, o o como uma rodinha, o t como uma *cruz*, o h como uma *cadeirinha*, etc. . . Certos professores sabem, com habilidade, explorar essas "confusões estruturais", para fins mnemotécnicos, p. ex., quando, para explicar a diferença entre o acento circunflexo e o acento agudo, dizem aos alunos o *Vovô* usa "*chapéu*" e a *Vovó* usa "*grampo*". . .

Essas pesquisas e observações demonstram: em primeiro lugar, que, em níveis baixos de inteligência, como o dos animais, e ainda em níveis mais ou menos elevados como o das crianças, a conduta não se apresenta como reação a estímulos sensorialmente individualizados, mas como resposta a "gradientes", isto é, ao relacionamento dos diversos membros de uma situação apreendidos coletivamente; em segundo lugar, que há *transferência do aprendizado*, a saber, a conduta, uma vez exercitada, tende a restabelecer-se em face de situações que, novas e diversas pelos seus "elementos", apresentem o mesmo caráter coletivo ou "gradiente".

Em relação ao aprendizado de leitura, esses fatos podem ser verificados no primeiro dia de aula. Escreva-se, na primeira linha de uma página, o nome da criança, uma frase, uma série de sílabas ou de letras, para a criança copiar. Sua cópia é uma apreensão sincrética da fisionomia do conjunto, acentuando-se a relação entre certos traços, isto é, os "gradientes" estruturais.

Tudo isso está indicando que não é boa prática pedagógica iniciar-se o ensino da leitura pela apresentação discriminada de letras ou mesmo de sílabas. Ainda que existam "gradientes" nesses materiais, não são os mais adequados à incipiente estruturação do aprendizado, como os que se encontram nos conjuntos gráficos das sentenças ou das palavras completas.

O erro é, porém, muito mais grave quando, a pretexto de simplificar e facilitar o aprendizado, se realiza o estudo sistemático e exaustivo do silabário de uma só consoante por vez *v. g., ba, be, bi, bo, bu*. Para os principiantes, elas dão, de início, origem a uma única *estrutura*. Fornecem-se estímulos conducentes à confusão, quando o que se pretende é abreviar a distinção entre *eles*.

Evitar, no começo do aprendizado, frases e palavras completas a pretexto de que as crianças, desconhecendo os elementos literais e silábicos, as decorem sem saber sua composição, e começar o ensino pelas letras e sílabas com o intuito de oferecer material simples e acessível à criança, é desconhecer o processo perceptual e criar os mais eficientes entraves ao seu progresso. É qualquer coisa como adestrar a galinha de Kõhler a escolher entre os dois papéis, tendo-se o cuidado de apresentar-lhe um por vez, a pretexto de que sua apresentação simultânea redundaria em tarefa superior à possibilidade da galinha e a fim de que ela, mais facilmente, distinguísse a "gradação" claro-escuro dos dois. . .

Há, de resto, no método de apresentar uma dificuldade por vez, estudando-se, numa aula, o *ba, be, bi, bo, bu*, noutra, o *va, ve, vi, vo, vu*, outros erros. De um deles já falamos atrás ao tratar das bases fisiológicas do ato-de-ler. Vimos suas conseqüências em relação à fadiga, lentidão da leitura e à inatenção ao sentido, que êle acarreta. Outro é que tal método começa por escamotear ao aprendiz o verdadeiro panorama da leitura, dando-lhe essa convicção — que fica por muito tempo arraigada — de que a arte de ler consiste em saber reunir certa consoante a certas vogais para produzirem certas sílabas. . . "As árvores impedem a visão da floresta". É como se, para ensinar natação, se começasse por proibir o mar ou o rio ao aprendiz, exercitando-o em bacias e poças d'água. Ou ainda: desejando ensinar-lhe a tocar piano, se começasse por ocultar-lhe o instrumento, mostrando-lhe uma a uma, duas a duas, etc, as teclas e exercitando-o a dedilhá-las isoladamente. . .

Objetar-se-á todavia que não é possível saber ler sem conhecer as letras e as suas combinações que são as sílabas. . . Verdade de La Palisse! O problema é outro, é o da maneira como a criança deve ser conduzida (e é naturalmente) a conhecê-las, a saber, da ordem na apresentação do material para que ela venha a dominá-lo.

O método que censuramos é o que parece supor que as letras e as sílabas devem ser apreendidas antes para se reunirem, em seguida, em vocábulos e frases. Segundo essa orientação, o conhecimento de uma máquina, nunca antes vista, deverá ser dado a partir dos conhecimentos elementares de cada uma de suas rodas, alavancas, eixos, engrenagens, montando-se parceladamente, até que ela, surgindo como um composto de mil peças discretas, fosse finalmente

apresentada ao aprendiz. Na verdade, êle poderia, nesta altura de seu aprendizado, ignorar simplesmente para que serve tal máquina.

Não é todavia assim que se conhecem máquinas. O primeiro passo desse conhecimento consiste em vê-la em pleno funcionamento. Abrangemo-la globalmente, numa percepção unitária e sincrética, e, logo a seguir, começamos a operar a individualização de suas partes. Observamos o ofício de cada peça, sua forma, grandeza, etc. . . É o ato da *análise* que se realiza por progressivas percepções de novos todos menores, diferenciados no todo global.

Esse exemplo ilustra um novo momento e nova modalidade do ato-de-perceber e, portanto, do ato-de-aprender: o aprendizado por *diferenciação*.

B — APRENDIZADO POR DIFERENCIAÇÃO

Em que consiste a diferenciação?

Denominamos *estrutura* ao dado da percepção, e vimos que ela é constituída de dois membros, *figura* e *fundo*, que se apoiam mutuamente.

Devemos conceber o *fundo* como um campo raso, indefinido, mortiço, caracterizado por um como estado de repouso e equilíbrio indiferente; a *figura*, como algo que se "move" na indiferença dormente desse campo, algo que se "destaca" sobre êle, com uma forma própria, definida, distinta, saliente.

Imagine-se o que pode ser a vida psicológica de uma criança de poucos dias de idade quando seus olhos se põem a acompanhar um ponto luminoso (a chama de uma vela, por exemplo) na penumbra do quarto ou quando seus dedos se dobram sobre si mesmos, num gesto de preensão, ao roçar-lhe um objeto a palma da mão.

Um estado de repouso, de equilíbrio, foi interrompido; um fator novo veio introduzir-se no mundo preexistente, alguma coisa se "moveu" na quietação total. Dessa forma, sacudiu-se o torpor biológico em que a criança se achava, houve um "choque", uma perturbação na situação e, como consequência, o elemento novo *se diferenciou*, "se destacou" fenomenicamente, sendo percebido como *figura* sobre um fundo relativamente constante que não se modificou.

De modo idêntico, ao contemplar ociosamente uma paisagem, eis que, de súbito, um riacho ou um jardim, até então inadvertido no contexto estrutural, como que "emerge" da uniformidade, ganhando o foco da percepção, diferenciando-se, isto é, tornando *figura* e a paisagem *fundo*; logo em seguida, olhando o riacho ou o jardim, pode suceder que o borborinho das águas ou uma flor rara concentre minha atenção, individualizando-se na estrutura, tornando-se *figuras*, ao mesmo passo que o jardim ou o riacho se torna *fundo*.

Em todos esses exemplos se dá o *discernimento de novos objetivos* por um processo de *diferenciação*.

Tal é o *processus* pelo qual a criança, colocada em face de frases, nas quais certas palavras se repetem, acabará por *discernir* estas palavras, diferenciando-as no conjunto e tornando-se capaz de reconhecê-las alhures; assim virá também progressivamente a discernir as sílabas e as letras no interior das palavras.

As particularidades não têm assim, na percepção, existência própria, senão a partir do momento em que exsurgem fenomenicamente do todo, por diferenciação.

Do ponto-de-vista pedagógico, é interessante saber se é possível interferir no processo de "diferenciação" e, no caso afirmativo, como interferir no sentido de torná-lo seguro e rápido. Que é o que, sendo condição dele, pode ser feito no sentido de contrasteá-lo?

A diferenciação se origina, como vimos, da resposta perceptual a uma "perturbação" da situação, à interrupção de um estado de inércia, enfim, a um "choque" nas condições dos "gradientes" da estrutura anteriormente estabelecida. O "choque" consiste em que alguma coisa se "move", se modifica no campo uniforme e até então inadvertido da estrutura ou, vice-versa, em que alguma coisa "permanece" inalterável, constante, sobre um campo movediço, instável, cambiante.

Num como noutro caso, verifica-se uma inadequação das condições externas à estrutura pré-formada e, como conseqüência, uma reestruturação, em que o fator que variou entre os que permaneceram ou o fator que permaneceu entre os que variaram, tende a tornar-se, êle próprio, objeto de uma nova estrutura, da qual êle é *figura* e todo o restante, *fundo*. Emerge do "gradiente coletivo" o gradiente de um objetivo particular.

Boa ilustração de ambos os casos é dada pelo fato de uma criança de colo rejeitar o leite, porque não se lhe juntou o açúcar costumeiro.

A "ausência do açúcar" é um fator intruso, que perturba a uniformidade da estrutura habitual e a "doçura", até então inadvertida, tende a "destacar-se", como algo fenomenicamente novo para a criança e que ela identificará noutras substâncias açucaradas que se lhe ofereçam.

O primeiro caso é o de uma diferenciação decorrente de uma "variedade dentro da unidade de situação"; o segundo, de uma "unidade dentro da variedade de diversas situações".

A "unidade dentro da variedade" é dada pela constância de um fator entre outros sempre diversos. Se, numa roda de pessoas, todas usam óculos, esse pormenor ;e destaca como *figura*.

Em relação à leitura, isto significa que a *repetição* de uma palavra no interior de sentenças diversas cria condição favorável a que ela se torne objeto de uma estrutura distinta. Por exemplo:

O ratinho *corre*.

O gato *corre* atrás.

Corre, corre, ratinho.

O pobre rato *corre, corre*. . .

Mas o gato *corre* mais.

É sob este aspecto que a *repetição* se apresenta como um recurso pedagógico da máxima importância. "A freqüente volta do idêntico, do muito parecido, tem, como resultado, que este se destaca mais facilmente do caos, tomando forma própria". (8) "As repetições devem criar as condições favoráveis ao estabelecimento de estruturas novas". (9) .

Mas que enorme diferença entre a repetição assim entendida e quaisquer outras de que usam e abusam as velhas "cartilhas" e que consistem em percutir e repercutir indefinidamente o mesmo fator tomado isoladamente, uma sílaba, invariável, monótona, entorpecedora, como nas lições do tipo seguinte:

Ivo viu a ave e o ovo.

Vovó vê Ivo.

Vovô vê a viúva etc. . .

Neste caso, procura-se fixar alguma coisa pela reiteração dela, supondo, de acordo com uma velha Psicologia, que o papel da *repetição* é o de fortalecer associações de elementos recentemente ligados. No outro caso, baseia-se, pela repetição de um fator em situações variáveis, dar-lhe o destaque que provém do "choque" com o restante, criando-se oportunidade para sua estruturação distinta.

O termo repetição é, de resto, como observa Koffka (10), anfibológico: antes de estabelecer-se a estrutura, a repetição significa somente a reincidência das condições externas; depois, significa também renovação da estrutura. É no primeiro sentido que ela pode ser utilizada, quer como condição de *estabelecimento* de estruturas novas, quer como condição de renovação de estruturas já formadas.

A "variedade dentro da unidade" pode revestir três formas: de *alteração*, de *falta* e de *acréscimo* de um fator da situação. Sirva de ilustração o clássico "moleiro" de Leibniz. Habitado ao ruído do moinho, êle dorme tranqüilamente, porém desperta mal o moinho cessa de rodar (falta) ou modifica sua cadência (alteração) ou, enfim, um novo ruído se junta àquele (acréscimo) .

Vimos acima que pequenas modificações introduzidas numa situação não acarretam, desde logo, novas estruturas; ao contrário,

(8.) 'Koffka. obra citada, págs. 267.

(9)) Idem. ibidem, págs. 219.

(11!) Obra citada, págs. 196.

uma vez estabelecida numa estrutura, ela tende a reconstruir-se facilmente, mesmo quando as condições externas estejam modificadas ou incompletas, comportando assim novas estruturas.

Essa polivalência ou confusão das estruturas em face de situações que apresentam "gradientes" idênticos e que está na base da "transferência" do aprendizado, é principalmente observável nas estruturas (1) pouco nítidas. Em níveis baixos de inteligência, como o dos animais, é mais acentuada. Em níveis mais elevados, nas crianças, por exemplo, ela tende a atenuar-se, para ser apenas efêmera e pouco observável nos adultos. É que os "gradientes" ganham nitidez de contornos, tornando-se formas bem distintas.

Uma criança de 7 anos confundirá, no início, palavras como *peteca* e *pelica*, *bola* e *bala*, mas em breve entrará a distingui-las, discernindo suas diferenças, a saber, reestruturando esses materiais em consequência da "análise" ou "diferenciação" de seus membros.

No ensino da leitura, isso significa que se devem ir introduzindo, paulatinamente, fatores novos entre os já conhecidos, a fim de que, modificando as condições externas dos "gradientes" das estruturas anteriores, funcionem como estímulo de novas estruturas, vale dizer, de aprendizado novo. Numa cartilha, por exemplo, convém que, em cada página, se apresentem, a princípio, apenas algumas palavras inteiramente novas, duas ou três, não passando o restante de repetição das anteriores empregadas. A introdução, de choque, em uma só página, de muitos vocábulos novos, dificulta o processo de "diferenciação" perceptual. As formas gráficas já conhecidas — frases e palavras — devem repetir-se com breves modificações (por alteração) : *bola*, *bala*; (por falta) : *cabeçada*, *cabeça*; (ou por acréscimo) : *papel*, *papelão*, a fim de que apresentem o material que há de constituir o *fundo* da reestruturação em que os fatores gráficos novos surgirão como *figuras*.

É óbvio, nestas condições, que o vocabulário empregado nas 50 ou 100 páginas de uma cartilha não pode ir muito além de umas 500 palavras, o que obriga a sua rigorosa seleção no sentido de que esse vocabulário seja representativo de todas as combinações silábicas da língua.

C — APRENDIZADO POR ASSIMILAÇÃO

Excelente ilustração deste tipo de aprendizado entre os animais se encontra numa das experimentações de Köhler com os antropóides. Uma banana está colocada diante de um chimpanzé enjaulado, fora do alcance de seu braço. A pouca distância da jaula, acessível ao animal, está um pau, com cujo auxílio êle poderá atrair o fruto.

O animal fita os olhos na banana e, vezes sucessivas, estende o braço através das grades, tentando apanhá-la. Numa dessas tenta-

tivas, recolhe o pau para dentro da jaula, pondo-se a jogar com êle. Em dado momento, seu olhar abrange conjuntamente a banana e o pau e então se dirige diretamente ao objetivo, usando o pau como "instrumento" para puxar a banana.

Não houve aí um longo processo de "tentativas e erros" como nas experimentações "mecanicísticas", mas uma súbita adaptação da conduta decorrente da reestruturação das condições externas.

Dois fatores distintos, até então membros de estruturas também distintas, se integraram, se *assimilaram*, numa só, tornaram-se membros de uma única estrutura.

Entre crianças de tenra idade pode observar-se aprendizado da mesma natureza. Um pequeno de 15 meses, tendo puxado um objeto por um cordel, passou desde então a interessar-se por fios de barbante que procura amarrar aos seus brinquedos a fim de puxá-los. Entre adultos, os lances de uma partida de xadrez são sucessivas "assimilações" estruturais. As chamadas "imagens" poéticas são criações do mesmo gênero: do ponto-de-vista psicológico, o processo do chimpanzé de Köhler, ao *assimilar*, numa reestruturação total, o "pau" e a "banana", é o mesmo de Guerra Junqueiro, nos últimos versos de "A Morte de D. João", assimilando o "canto da cotovia" oculta entre as árvores à "estrela" matutina que cintilava no céu.

Em relação à leitura, o aprendizado por assimilação é ilustrado pelo fato de que uma criança chega a ler uma palavra desconhecida, por exemplo *camelo*, por ter lido anteriormente boneca, *menino*, *cavalo*.

Esta condição vem acentuar o que ficou dito acêrca-da necessidade de que o vocabulário de uma cartilha contenha, no contexto das palavras, todas as combinações silábicas da língua.

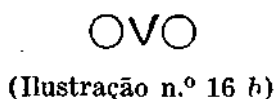
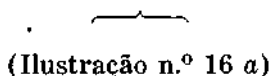
Estas duas modalidades de aprendizado — por diferenciação e por assimilação — correspondem, respectivamente, aos métodos didáticos denominados "analítico" e "sintético". Não passe isto, porém, sem frisar-se a enorme diferença que vai entre esta concepção dos métodos "analítico" e "sintético" e aquela outra tradicional em que se conceberam a "análise" e a "síntese" como operações de separação e reunião de "elementos" primitivos previamente discriminados pela "sensação". Os "elementos" não preexistem ao "todo"; eles "emergem" do todo por "diferenciação", como "membros" de uma estrutura global; tornando-se "figuras", constituem materiais que podem ser recombinados, como "membros" de novas estruturas, por "assimilação".

D — APRENDIZADO POR REDEFINIÇÃO

Finalmente, a quarta modalidade de aprendizado é a que se produz pela redefinição estrutural com efeitos inteiramente novos. Ela

decorre de que as mesmas condições externas podem ser diversamente percebidas. Uma ilustração comum desse fato se encontra nas mudanças de aspectos que se podem operar com certos ladrilhos (ilustração n.º 13) .

Assim também nas ilustrações 16 a e 16 b; a pode ser visto de diferentes modos: a) como dois arcos de circunferência; b) como um morcego em vôo; c) como uma ave de grande envergadura que se aproxima ou d) que se distancia; 5 pode ser visto: a) como três figuras geométricas, duas circunferências e um ângulo agudo; b) como a grafia da palavra ôvo; c) como uma cara de coruja.



As redefinições estruturais, deliberadas ou imprevistas, ocorrem à guisa de regradações, rediferenciações e reassimilações dos membros da situação, não sendo explicáveis, de forma alguma, como resultados de meras adições ou separações de "elementos" sensoriais previamente discriminados.

As redefinições demonstram que os "vazios" compreendidos entre os diversos "elementos sensoriais" desempenham importante papel na percepção, constituindo, tanto quanto eles, estímulos das estruturas correspondentes à situação. Do mesmo modo, nas estruturas sonoras ou aditivas — uma melodia por exemplo — os tempos ou silêncios que medeiam entre uma e outra nota funcionam também como membros da estrutura. Em suma, o papel de um membro de uma situação na determinação da estrutura depende da situação total em que eles se apresentam, da sua posição em relação aos demais, do caráter dos outros membros, etc. . .

Um mesmo fator, v. g., um simples ponto (.) pode ser objeto das mais diversas estruturas. É:


- a) *ponto final* como em — O sol é um astro.
- b) *pingo de i* como em — O povo tupi.
- c) *sinal de abreviatura* como em *Dr. Sr.*

- d) *olho* de uma careta como em —



- e) *letra* e do alfabeto Morse como em - - . . . (mês) .

Um mesmo segmento de reta (—), em situações diversas, é diversamente estruturado. É:

- a) *sinal de subtração* como em: $4 - 2 = 2$;
- b) *travessão* (sinal de diálogo) como em: — Onde está o lápis?
- c) *lado de uma figura geométrica* como em: |
- d) *olho ou boca de uma careta* como em: 
- e) *braço de uma cruz* como em: +
- t) *fragmento de uma letra* como em: L F

As conclusões pedagógicas desse fato apresentam grande interesse.

Por êle se compreende quanto há de artificioso e contraproducente no ensino de um objeto, segregado do contexto total da situação em que êle desempenha certo papel. Por exemplo: ensinar, em Aritmética, o mecanismo das operações fundamentais no pressuposto de que venham a ser utilizadas oportunamente com acerto; classificar, no estudo da língua, substantivos, adjetivos, segregados da frase em que os termos desempenham funções diversas.

No ensino elementar de leitura, é erro idêntico estudar-se cada um dos valores fonéticos das letras independentemente das situações em que tais valores se apresentam. Tal como o *ponto* ou o *segmento linear*, a que nos referimos há pouco, uma letra, por exemplo, S ou X, é diversamente estruturada em *soma*, *casa*, *ansiedade*, *passo*, *horas*, ou *caixas*, *exame fixo*, *próximo*. . .

Retomemos agora o problema: método "analítico", método "sintético" e método "misto". Qual dos três se apresenta como racional?

Se, pelas palavras "análise" e "síntese" se entendem aquelas operações de separação e adição de "elementos primários" ou "sensações", de acordo com a velha Psicologia Associacionista, é tempo, como já vimos, de proclamar que se trata de um falso-problema ou, ao menos, de um problema erroneamente formulado, a que nada corresponde nos domínios de conhecimento científico.

Se, porém, "análise" e "síntese" são noções equivalentes às de "diferenciação" e "assimilação" da Psicologia atual, o problema ganha formulação e importância novas. Mas, neste caso, os fatos nos mostram que o aprendizado tanto pode operar-se por "análise" ou "diferenciação" como por "síntese" ou "assimilação", vale dizer, patenteiam a legitimidade tanto do método "analítico" quanto do "sintético" e, com mais forte razão, do "misto".

Insistimos, porém num ponto: o de que o "método didático" ou "direção racional do aprendizado" consiste na *ação exercida sobre*

a *situação pedagógica* no sentido de organizar as condições necessárias e suficientes a que o fenômeno do aprendizado se realize.

Ora, em que condições se produz a análise ou diferenciação?

Os estudos da percepção nos provam que uma e outra se operam em face de *situações totais*, cujos membros constitutivos — "vazios" ou "plenos" — não são objeto de "sensações" discriminadas mas de "apreensões coletivas", de "configurações globais", em que eles se fundem. A apresentação, em *situações totais*, do objeto ou matéria do aprendizado é, portanto, um imperativo didático. É a condição necessária do ato de aprender e deve constituir, por consequência, o primeiro momento de toda atividade pedagógica.

No tocante ao ensino da leitura, isto significa que o primeiro objeto que deve ser proposto à percepção e aprendizado das crianças é a unidade real da leitura, a saber, um contexto gráfico, de preferência uma história, dado o fascínio das crianças pela histórias. As primeiras frases, assim apresentadas, são objetos de *estruturas* ainda síncretas; seus membros — palavras, sílabas, letras, sinais de pontuação, acentuação, etc. . . — se fundem na "apreensão perceptual global", distinguindo-se pelos "gradientes" individualizadores.

A repetição de certas palavras em frases diversas e sucessivas e a introdução de outras novas em frases repetidas oferecem situações em que, por diferenciação ou análise, essas palavras exsurjam das frases como figuras à parte. O que se dá com as palavras no interior das frases, dá-se com as sílabas e letras no interior das palavras.

Pari-passu, a atividade de assimilação ou síntese irá recombinao os materiais discriminados pela análise assim como a atividade redefinidora irá reestruturando diversamente os fatores-membros conforme seus arranjos no interior das condições totais.

A esse método, que consiste em construir as condições necessárias e suficientes para que a percepção e o aprendizado se *operem com a máxima eficiência e economia* e sob as quatro modalidades — gradação, diferenciação, assimilação e redefinição, — preferimos chamar, com o termo que a Pedagogia já consagrou, "método global".

RESUMO

1 — O aprendizado é fenômeno natural, regido por *leis* naturais, como os fenômenos físicos, químicos, etc. O meio de promovê-lo consiste em criar as condições que a ciência demonstra serem as necessárias e suficientes à sua realização. "O método didático" ou "direção racional do aprendizado" deve, por consequência, basear-se nas leis da Psicologia do Aprendizado.

2 — Aprender é, em essência, perceber. O ato perceptivo é uma operação primária do espírito, anterior, portanto, ao ato da "sensação", e consiste na *estruturação* ou apreensão unitária dos fatores da situação externa estimuladora.

3 — Há tantos modos de aprender quanto são os modos de perceber: gradação, diferenciação, assimilação, redefinição.

4 — Um fator externo qualquer é diversamente percebido conforme se apresente só ou em combinação com outros e, neste caso, conforme também sua posição em relação a outros.

Disso decorre a importância da situação total em que êle entra como membro, a qual deve, por isso, constituir o permanente material do aprendizado em todas as suas modalidades. Ao método de ensino que consiste na apresentação de todo objeto de estudo em situação total se denomina *método-global*.

5 — Em relação à leitura, método-global significa que as palavras, sílabas, letras, sinais gráficos em geral, devem ser apresentados aos alunos no contexto de frases completas, dentro das quais desempenham suas respectivas funções. Confundidos, a princípio, na estrutura global das frases, esses fatores, com a condição de reaparecerem freqüentemente dentro de situações totais diversas ou de serem diversos dentro de situações totais constantes, são progressivamente particularizados e destacados, pela análise ou diferenciação. recombinando-se, em seguida, pela síntese ou assimilação, para constituírem novas estruturas.

6 — A adoção da frase como unidade do aprendizado da leitura tem, pelo mais, a vantagem de oferecer ao alfabetizando material gráfico adequado à formação do hábito da utilização da máxima extensão espacial de seu campo visual, o que contribui para o aperfeiçoamento da compreensão e aumento da rapidez do ato-de-ler.

CONCLUSÕES FINAIS

1 — São condenáveis, a toda luz científica, no ensino da leitura, os "métodos" chamados de "soletração" e "silabação", conducentes à mera alfabetização, e que consistem no ensino preliminar das letras ou sílabas, acompanhado de suas combinações no corpo dos vocábulos e das frases.

2 — Os métodos conhecidos por "sentencição" e "palavração" bem como o chamado "misto" ou "analítico-sintético" apresentam sobre aqueles grande superioridade na medida de suas probabilidades de oferecerem material adequado ao processo perceptivo e ao cultivo, desde o início, da verdadeira leitura como instrumento de comunicação de idéias.

3 — *O método ideal para o ensino de leitura é o método global que, propondo ao aprendiz situações gráficas e totais e convenientemente organizadas, cria as condições necessárias e suficientes ao processo de estruturação perceptual sob o seu quádruplo aspecto (gradação, diferenciação, assimilação e redefinição) e assim promove, desde o início do aprendizado, a formação de bons hábitos e atitudes convenientes, suscetíveis de realizar em grau máximo de economia e excelência o domínio da leitura inteligente e rápida.*

A CARTILHA

É bastante comparar o número extraordinário das cartilhas publicadas anualmente com a escassez da bibliografia relativa a essa matéria pedagógica — para se concluir, de relance, que a reflexão teórica não tem acompanhado, neste setor, o enorme surto da produção prática. Escrevem-se cartilhas, não se escreve, porém, *sobre* a cartilha. Os livrinhos assim chamados são, em geral, obras de boas intenções, mas também de empirismo e de rotina, que não visam à concretização de doutrinas pedagógicas seguras ou, quando muito, se baseiam em velhas teses psicológicas hoje obsoletas.

Quando, porém, se deseja e é mister estabelecer um padrão de julgamento de tais obras, importa, antes de mais nada, formular a *teoria* da cartilha, a saber, precisar o seu *conceito*, definir os seus fins, indicar a matéria e a forma que lhe convém.. .

Que é a *cartilha*?

É freqüente ouvir-se dizer a professores e autoridades-escolares: "A cartilha é, no ensino, material acessório; ensina-se com qualquer cartilha e também sem cartilha alguma"; ou "A verdadeira *cartilha* é aquela que o professor faz a giz no quadro-negro, dia por dia, aula por aula, com exercícios bem dosados, de acordo com o que o convívio da classe vai sugerindo e aconselhando."

Nada mais verdadeiro e nada mais falso. O termo cartilha é aí — como soem ser os termos pedagógicos em quase todas as polémicas — anfibológico. Se se entende por essa palavra — e tal é o conceito vulgar e simplista, presente também nessa censura — aquele *livrinho impresso* que se coloca nas mãos dos alfabetizando a pretexto de que é preciso "ler letra-de-imprensa, no livro", nada mais verdadeiro: trata-se de alguma coisa perfeitamente supérflua e que pode ser banida do ensino, muitas vezes com evidentes benefícios para crianças e professores.. . Inventado para ser *auxiliar* do ensino, esse livrinho é, não raro, *entrave* à boa marcha do trabalho letivo.

Há, todavia, nesse desprezo para com a cartilha um interessante pressentimento da sua verdadeira significação. A segunda parte daquela censura contém uma excelente definição do termo. *Aquela série de lições passadas no quadro-negro, de conformidade com o que a cotidiana observação dos alunos vai preconizando, convenientemente sistematizadas no sentido de oferecer à classe situações gráficas amenas, graciosas e progressivas, com "retrospectos" periódicos e a introdução gradual de novas dificuldades. . . que é, afinal, senão cartilha?*

Sabem-nos os professores: não adotando nenhuma dentre as numerosas cartilhas impressas, adotam sempre e necessariamente uma. A circunstância de ser ela um livro *impresso ou uma coleção de lições* escritas no quadro, é meramente acidental. De resto, o ideal seria talvez substituir esta àquela, fazendo cada professor sua própria *cartilha*, que seria a mais adequada à realidade de sua classe.

Duas restrições, porém, se devem fazer a esse ideal: a primeira é que não se pode exigir ou esperar dos professores, já sobrecarregados de outros trabalhos, tomem a si a tarefa de compor tal material; a segunda é que há todo interesse em que as crianças alfabetizadas tenham consigo um livrinho, que poderão folhear fora da escola, para satisfação de sua curiosidade ou para exercícios de revisão e fixação de seus estudos escolares.

Esse livrinho, porém, não deve ser apenas a "carta do ABC" ou "bureau tipográfico" (11), mero "catálogo" dos símbolos alfabéticos, acompanhados de estafantes e pecos exercícios de suas combinações . . .

Depois que a Psicologia da Percepção — e, com ela, a do Aprendizado — tomou rumos científicos (12), não há mais concessões possíveis à rotina, ao empirismo, ao artifício didático. *É preciso proclamar ser já possível compor a cartilha cientificamente.*

Todo o aprendizado — vimo-lo acima — é percepção (13) : começa com uma *estruturação* e tudo que favorece a função estrutural favorece a atividade de aprender (14) . Ao mestre cabe — para agir com "método" — criar o material didático capaz de desencadear a percepção e, com ela, o aprendizado. Ora, no aprendizado da leitura, isso quer dizer que a ação da escola consiste em oferecer aos alfabetizando material adequado, a saber, um *conjunto ou coleção racional de situações gráficas que, ao lado da atração do conteúdo e da forma, ofereça aos alfabetizando um vocabidário simples, cien-*

(11) Invenção de Dumas, no séc. XVIII.

(12) Lewin, "Topological Psychology", pág. 1.

(13) OgcJen, citado anteriormente.

(14) Koffka, idem.

I

tificamente escolhido e sistematizado, suscetível de constituir aquelas condições que a Psicologia demonstrou serem necessárias e suficientes da atividade perceptiva e, por conseqüência, aptas a tornar o aprendizado da leitura não somente possível mas inelutável e econômico". E isso é Cartilha.

Assim concebida, ela não é apenas um material didático, ela é o *material didático da leitura.*

Daí a grande importância da cartilha, importância que não foi ainda bem compreendida. Prova-o a benevolência com que se tem permitido o uso das mais diversas cartilhas em nossas escolas. Parece não se ter ainda percebido esta coisa elementar: toda propagação de métodos didáticos racionais, a cargo das Escolas Normais e das autoridades do ensino, é inoperante se não se começar por proibir terminantemente, em nome dos altos interesses da educação, o uso de "cartilhas" mal construídas.

Não se fez ainda uma pesquisa objetiva dos males que elas têm causado à educação. A elas cabe a maior parte da responsabilidade por esse imenso desperdício de tempo escolar que significa a presença de aulas de leitura nas classes de 2.º, 3.º e 4.º anos primários; elas são a causa de tantos professores, após tentarem a prática de métodos mais "produtivos", recaírem na rotina da silabação que "alfabetiza" para efeitos de promoções escolares, mas não "ensina a ler" para a vida prática. É que, constituindo as cartilhas o material do ensino da leitura, ditam seus métodos, suas orientações, seus artifícios e suas conseqüências.

Qual deve ser a posição oficial em relação a esse problema?

Para nós, não há duas respostas nem vacilação possível: cassar a autorização de uso de todos os livros dessa espécie contrários às normas pedagógicas fundadas na ciência e, de resto, já oficializadas — de direito e de fato — através dos programas das Escolas Normais.

Contra tal medida bradará o argumento de uma velha objeção: o da "autonomia didática".

Menos argumento do que brado, é objeção que não colhe. Não há nem pode haver autonomia para escolha de caminhos e processos de ação onde a ciência positiva já demonstrou quais são os caminhos verdadeiros e os processos racionais.

Além de que, se há uma "autonomia didática", deve haver, com igual razão e medida, uma "autonomia médica", uma "autonomia politécnica", uma "autonomia farmacêutica" e por aí afora. . . Mas em que pode consistir a *autonomia* de um médico senão em seguir e praticar inelutavelmente os ensinamentos científicos da medicina? Que constitui a *autonomia* de um construtor senão o dever e poder construir segundo as leis necessárias da Física, da Matemática, etc?

Numa época em que a Educação, deixando de ser obra de empirismo e de *instinto*, entrou para o domínio científico, a verdadeira "autonomia didática" é a ação esclarecida pelo conhecimento. Fora disso, há "licença", "arbitrariedade", não "autonomia". . .

Cartilha é *livro* para criança. Livro original, não se destina, como os outros, somente "a ser lido", mas a "ensinar a ler". Sua primeira condição é interessar àquele a quem se destina. E não há senão uma espécie de leitura que interessa à juventude, sobretudo à infância: a de história, ou histórias... Se o livro não contém uma história ou histórias, não é livro de criança. Tudo mais: preceitos de moralidade, lições de coisas, ensinamentos científicos, ou vem implícito na história e, neste caso, tem a força da motivação e educa ou vem explícito e, então, torna as páginas do livro objeto de desinteresse e ojeriza.

É difícil explicar-se como tantos autores se tenham permitido, com aprovação infeliz dos poderes públicos, esta imoralidade: oferecer à criança, como primeiro livro que ela há de ler na vida, um conglomerado de páginas insossas, desgraciosas, martirizantes. Não é muito para admirar que ela deteste os livros "didáticos" e escolares: o *primeiro* que lhe puseram nas mãos foi escarmento inesquecível.

Ao Autor de Cartilha três requisitos são necessários:

a) a familiaridade com a tarefa didática; b) conhecimentos de Psicologia Infantil e de Psicologia do Aprendizado; c) poder poético de criar páginas acessíveis à sensibilidade e ao intelecto do leitor principiante. Ele há de ser, até certo ponto, professor, psicólogo e poeta; poeta para fazer da cartilha um livro de encanto pelo conteúdo e pela forma; psicólogo para conhecer a alma da criança e saber conduzi-la, por seus próprios caminhos, aos fins superiores; e professor para dar à obra aquela sistematização racional indispensável à sua máxima eficiência.

Nas linhas seguintes, procuraremos enfeixar as melhores diretrizes para a composição da cartilha, de acordo com o que o atual estado dos conhecimentos pedagógicos permite formular.

1 — PARTE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

A — *Função Pedagógica da Cartilha*

A cartilha tem por fins:

1 — despertar vivo *interesse* pela leitura e manter constante *motivação* de suas aulas.

2 — apresentar material de leitura em *situações gráficas racionalmente escolhidas e sistematizadas* com vistas à máxima economia e excelência no domínio do ato de ler.

3 — Promover, desde o início, além dessa aquisição, o *sentimento de sua utilidade, o gosto da leitura* e a formação das *atitudes e hábitos* característicos da boa leitura, que deve ser consciente & rápida.

B — Conteúdo da Cartilha

Deve ser constituído:

1 — Quanto ao TEMA : de coisas e fatos de vida experiencial infantil, quer reais, quer fantasiosos, reunidos sob. forma lúcida e novelesca, a mais adequada a fazer vibrar e a edificar a alma das crianças .

2 — Quanto ao MATERIAL:

a) de um vocabulário limitado e rigorosamente escolhido, tendo-se em vista que pertença ao domínio lingüístico infantil e que seja representativo de todas as combinações silábicas do idioma, por forma que seu conhecimento equivalha, só por si, a um completo aprendizado do simbolismo da leitura;

b) de ilustrações numerosas, singelas nos seus traços, mas coloridas, colocadas sempre no alto das páginas, preferindo-se, por mais sugestivas, as que representam cenas e episódios de histórias aos meros desenhos de indivíduos isolados.

C — Forma da Cartilha

1 — O fraseário, afeiçoado ao das crianças e sem prejuízo da espontaneidade do estilo, deve preencher, no decurso das lições, em relação aos vocábulos, aqueles requisitos de freqüência e periodicidade de repetições, indispensáveis à boa marcha da percepção e do aprendizado.

2 — A apresentação de palavras, sílabas e letras isoladas, sob a forma de exercícios de "diferenciação" e "assimilação", "revisão" e "verificação", deve ser reduzida ao mínimo, dado o enfado que podem provocar. (Fica ao critério dos professores seu desenvolvimento em extensão e variedade, de acordo com as reais necessidades da classe) .

D — Divisão da Cartilha

O aprendizado da leitura pode ser, por grosso modo, dividido em três fases:

1 — *Fase de motivação e iniciação.* — Esta fase, de 10 a 20 dias, é destinada a despertar e orientar a curiosidade das crianças em relação à leitura. Uma prospecção da tarefa ou tomada-de-cons-

ciência do objetivo é condição necessária de todo aprendizado. Adiante-se o trabalho sistemático da leitura que, de outro modo, será prematuro — o que se busca, nas primeiras semanas de aula, é apenas *motivar* a tarefa e, na medida do possível, iniciar o aprendizado, familiarizando os alunos, através de cenas e historietas atrativas e ilustradas, com um pequeno vocabulário, 50 ou 60 palavras apenas.

Em termos de Psicologia Estruturalista, esse período é o das primeiras "estruturas globais" e dos primeiros "gradientes".

2 — Fase *do aprendizado propriamente dito*. — Nesta fase, com a duração de 2 a 4 meses, o trabalho se vai tornando a mais e mais sistemático, realizando-se, com material adequado, os processos de "diferenciação", "assimilação" e "redefinição" estruturais.

3 — Fase *de consolidação*. Correspondente, mais ou menos, ao 2.º semestre letivo, em que a criança já domina a leitura, seu estudo não tem interesse direto para o problema da cartilha.

Daí decorre uma tríplice divisão dos "textos" de leitura destinados ao primeiro grau da escola:

- 1.º texto — o PRÉ-LIVRO
- 2.º texto — O LIVRO-DO-PRINCIPIANTE
- 3.º texto — O chamado "1º LIVRO" ou "LIVRO DE LEITURA INTERMEDIÁRIA"

Do último não trataremos. Quanto aos dois primeiros, raramente se editam separadamente, apresentando-se, em geral, fundidos num só volume denominado *Cartilha*.

Ainda que, por questões de ordem econômica, haja vantagens em não desdobrar o *pré-livro e o livro-do-principiante*, nada impede que eles se apresentem bem nítidos num único volume.

O *pré-livro* — material de motivação e iniciação — será profusamente ilustrado, apresentando, em 15 a 30 páginas, 30 a 60 vocábulos diversos, repetidos em média de 10 a 15 vezes.

O *livro-do-principiante* — material de aprendizado sistemático — igualmente ilustrado, terá aproximadamente o triplo de páginas com 300 a 450 vocábulos distintos e uma freqüência média de 10 repetições para cada um.

Quanto ao chamado "Primeiro Livro" ou "Livro de Leitura Intermediária", parece aconselhável que não contenha mais de mil vocábulos, num total de 5.000 a 6.000 para 100 ou 120 páginas.

II — PARTE HIGIÊNICA

A — MATERIAL

1 — *Papel:*

a) *Característicos:* branco, ligeiramente amarelado, opaco. Indicam-se as variedades "assetinado" e "Buffon".

b) *Formato:* Cada página corresponderá:

- a) a 1/16 de folhas, se esta mede 66x96 ou
- b) a 1/32 de folhas, se esta mede 80x110.

2 — TIPO: Dimensões: largura e altura nunca inferiores a 2,mm.6.

B — PARTE TÉCNICA

— *Ilustração:*

- a) *Espécie:* desenho a traços, mais ou menos esquemático.
- b) *Número:* correspondente a 2/3 do número de páginas.
- c) *Dimensões:* Mínimo: 4 cms. de altura para as do texto 2 cm. para as de palavras isoladas.
- d) *colorido:* uma côr ao menos, além do preto.
- e) *Colocação:* alto da página.

2 — *Texto:*

- 1) Número de páginas: mínimo — 60; máximo — 120.
- 2) Número de palavras de uma página: máximo — 70.
- 3) Número de linhas de uma página: máximo — 17.
- 4) Comprimento das linhas: Ótimo — 9 cm. Máximo — 10cm.
- 5) Número de letras de uma linha: Máximo — 36 (contando-se os espaços intervocabulares como letras).

2 — Bis) *Pré-Livro*

a) Número de palavras de uma página:

Média — 30
Máximo — 50

- b) Número de palavras novas de uma página:
Média — 3
Máximo — 6
- c) Número de linhas de uma página:
- 1.º no texto: média — 5; máximo — 10.
 - 2.º em exercícios: Máximo — 4.

2 — TER) *Livro-do-Principicmte*

- a) Número de palavras de uma página:
- 1.º no texto: média — 40; máximo — 70.
 - 2.º em exercícios: máximo — 15.
- b) Número de palavras novas de uma página:
Média — 4;
Máximo — 10.
- c) Número de linhas de uma página:
- 1.º no texto — máximo — 15.
 - 2.º em exercícios — máximo — 5.

LIDERANÇA NA EDUCAÇÃO (*)

DAVID J. ROSA

A qualidade da democracia está em proporção direta à qualidade de seus líderes. A liderança é universalmente medida pela fibra e a contextura do que produz. O produto de nosso sistema de educação é uma comunidade mundial onde criaturas esclarecidas possam viver em paz e dignidade.

Dezesseis civilizações caíram. Outras nove estão se desagregando. As histórias de sua liderança estão gravadas. Nossa filosofia sobre uma democracia educada está sendo posta à prova. Temos nós um sistema educacional estereotipado, e, se assim é, sobreviverá esse sistema? Talvez seja errado e injusto culpar os líderes educacionais pela inquietação e confusão desnordeante do mundo contemporâneo. O autor deste artigo apenas sabe que tivemos duas guerras mundiais em uma geração, e nenhuma paz.

A história é um diário da existência individual e coletiva de nossa espécie neste planeta. Lê-se como um romance glorioso e patético. Vemos um homenzinho com uma pesada coroa conferida pelo nascimento para que ele conduza uma nação. Vemos outro líder, nascido de pais menos ilustres, desejoso de uma coroa mais pesada ainda. Ambos perdem a cabeça e a coroa. Isto é de interesse histórico pouco significativo, mas de importância maior para milhões de homens no futuro. Esses líderes não perderam só as suas cabeças — perderam também suas nações e suas civilizações. Note-se que a coroa significava mais que a cabeça. O símbolo traçava o destino do povo.

Durante muitos séculos a Inglaterra educou cuidadosamente seus melhores homens e atingiu o ápice da liderança através de seus estadistas. A vigilância na seleção e na preparação afrouxou-se, e hoje a Inglaterra cai em prestígio internacional por causa de um Chúnberlain, e chora a perda de um Disraeli.

(*) Transcrito do volume 256 (setembro de 1949) de "The Anuais of The American Acadeny of Political and Social Science", em tradução de Célia Neves.

LIDERANÇA EDUCACIONAL NOS ESTADOS UNIDOS

É óbvio que os líderes educacionais dos Estados Unidos careceram de capacidade para selecionar os estadistas em embrião e conseqüentemente para dar origem à liderança. A liderança educacional também se fossilizou excessivamente nos meios dos próprios educadores. Criado um padrão e adotado à risca, a mente do indivíduo acabou sendo moldada para adaptar-se exatamente ao padrão. A iniciativa individual, para pensar e agir, fenece e freqüentemente morre antes de ser completado o período de educação. O padrão é necessário, mas deve ser atualizado. Os educadores profissionais devem ter a sabedoria, a visão e a sagacidade de preparar pessoas que pensem com clareza e equilíbrio, por si mesmas e por todos. Devem ter capacidade para acumular em reserva esforços de leigos. Não somente as pessoas leigas se sentem ansiosas por ajudar, como são juizes argutos e ágeis no avaliar a liderança. Quando os líderes da educação se mostrarem capazes de conquistar a ajuda de todos os não-profissionais, a democracia estará estabilizando uma civilização em marcha para o ocidente.

A liderança na democracia se apresenta com cristalina nitidez na mente de nossos educadores profissionais. Isso não é fantástico, nem idealista. É real, e por isso se transforma num excitante desafio. Se nossos professores foram educados para pensar, por sua vez eles ensinarão trinta e cinco milhões de crianças de escolas públicas a pensar. Quando correlacionarmos as idéias de professores, pais e crianças, transformando-as em atos, teremos uma fruição espontânea de democracia — viável e em funcionamento. A quinta liberdade é a capacidade de dirigirmos nossa própria vida. Outra liberdade bem poderia ser a capacidade de dirigirmos as vidas dos que estão em redor de nós. Será que pensamos demais em nossa segurança econômica pessoal?

A liderança dinâmica — tal como é exemplificada por Aycock de Carolina do Norte, Alderman de Virgínia, Kirkland de Vanderbilt, Eliot de Havard, Barnard de Colúmbia, Gilman de Hopkins, Jordan de Stanford e White de Cornell — não é impossível, e significaria o esclarecimento do mundo. A educação universal democrática é a esperança de paz do mundo através da juventude das democracias. A América marchará para a grandeza pelos pés de sua juventude, ou não marchará. Se há de marchar, a direção, o percurso e as realizações serão determinados pelos seus líderes.

FUNCAO DA LIDERANÇA NA EDUCAÇÃO EM TODOS OS NÍVEIS DE GOVERNO

É comum repetir que, se a democracia deve sobreviver, seus componentes devem ser esclarecidos e seus líderes educacionais devem ter o espírito mais voltado para a comunidade e para o mundo. Quan-

do um líder educacional trabalha no nível local, tem necessariamente de chegar ao plano estadual e mesmo ao federal, porque o processo e os programas são tão "inter-associados" que se fundem numa coisa só. Idéias desenvolvidas não continuam a ser locais, a não ser que consideremos o mundo como uma entidade local.

Quanto mais cedo a administração escolar fôr aliviada das tensões dos grupos de pressão, e ajudada num programa sadio de educação e civismo, tanto mais depressa o povo se tornará parte integrante de uma verdadeira democracia. Do mesmo modo, a junta de educação e a comunidade em geral devem participar do programa escolar da comunidade e desenvolver os rendimentos da democracia e da liberdade no sentido de estabelecer-se uma paz durável.

No plano educacional superior, a idéia orientadora está se assentando seriamente na preocupação de criar liderança com conhecimento, perícia e técnica, os quais servem como fatores de liderança e educação democrática. Exemplos dessa tendência são: 1) a oficina (*workshop*) de relações humanas, instituída pela Universidade de Nova York e a Instituição Chautauqua; 2) as conferências nacionais de professores de administração educativa, sobre líderes educacionais — sua função e preparação; e 3) a Conferência de Bowling Green, Ohio.

Por outro lado, está firmando raízes o sentimento público a favor da educação democrática. Recentemente foi criada a Comissão Nacional de Cidadãos para as Escolas Públicas. "Esta é a primeira associação nacional independente, de leigos, dedicada à melhoria das escolas públicas". As juntas escolares do país são organizadas em plano nacional, com uma secretaria, funcionários e escritórios em Chicago. O Congresso dos Pais e Professores cresce em número, interesse e idéias construtivas. Muitos outros grupos leigos e o público em geral ganham cada vez maior consciência da inegável necessidade de aperfeiçoar-se a educação e a liderança educacional, em todos os níveis.

A liderança democrática na educação norte-americana exige mais que "liberdade de cátedra". Temos de determinar de maneira clara e inequívoca as diretrizes básicas da educação. Não pode haver encruzilhadas de decisão. Os conceitos comunistas e socialistas já estão crescendo em nossa democracia. A forma espúria da chamada liberdade de cátedra está minando os princípios fundamentais de nosso governo. As linhas de demarcação estão se formando. Cumpre ensinar aos estudantes a verdade sobre todas as formas de governo. E também ensinar-lhes o devido respeito pelas instituições e filosofias tradicionais nos Estados Unidos; não devemos temer a comparação. Aplica-se ao caso a teoria de Darwin" da "sobrevivência dos mais aptos". "A maior arma contra o governo totalitário é

a educação do povo nos princípios de seu governo". "Os líderes emergem quando um saudável processo de grupo se aplica à solução dos problemas reais". Já não temos em vista alcançar a personalidade oratória, mas a fé e a coragem no futuro, logicamente apresentado. Devemos ter uma oficina para selecionar representantes sadios, amantes da liberdade, entre as associações profissionais e leigas, a fim de que procurem uma solução para o problema. Eis a verdadeira função dos processos democráticos, na educação. Seu efeito será valioso nos planos local, estadual, nacional e internacional.

AUXÍLIO FEDERAL PARA A EDUCAÇÃO (*)

WILLIAM C. REAVIS
Da Universidade de Chicago

Nenhum americano que conheça a história de seu país mais ou menos bem pode surpreender-se com o vivo interesse que o Governo Federal tem demonstrado pela educação. Esse zelo pela educação pública é anterior à elaboração da Constituição Federal. O Congresso da Federação, por ordenação de 1785, demonstrou esse interesse nacional, ao dispor que a décima sexta seção de cada cidade do território recém-demarcado do Oeste fosse reservada à manutenção de escolas públicas. Essa política da Confederação foi confirmada após a promulgação da Constituição. Tudo indica que os membros do Congresso tinham viva consciência dos problemas com que se deparavam os pioneiros, ao desbravarem o Oeste. O desejo de ajudá-los a manter vivas as tradições de civilização expressou-se no pronunciamento feito em 1787, tão freqüentemente citados pelos que buscam apoio em autoridade superior e sentimentalismo vazio, ao ressaltar a importância das escolas: "Sendo a religião, a moral e o saber necessários a um bom governo e à facilidade do gênero humano, as escolas e os meios de educação serão sempre encorajados".

Como substancial contribuição ao ideal assim expresso, o Congresso reservou a décima sexta seção de cada cidade do território do Noroeste para as escolas públicas. Posteriormente, ao se formarem estados com o Território do Noroeste e outras terras do domínio público, essa política foi mantida. Em 1850, quando a Califórnia foi aceita como unidade da federação, duas seções de cada cidade foram reservadas à manutenção de escolas.

DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS

A Constituição dos Estados Unidos é notada por sua omissão de qualquer dispositivo direto ou referência específica quanto à educação. Além disso, a Décima Emenda Constitucional, ratificada em 1791, dispõe que "os poderes não delegados aos Estados Unidos pela

(*) Transcrito do volume 256 (setembro de 1949) de "The Annals of The American Academy of Political and Social Science", em tradução de Célia Neves

Constituição, nem por ela vedados aos estados, são reservados a cada estado ou à sua população". Esses fatos podem, à primeira vista, induzir à conclusão de que o Governo Federal não tem competência constitucional para promover e fiscalizar a educação, nos estados, e que essa competência pertence exclusivamente aos estados ou às respectivas populações.

Isso não obstante, um cuidadoso estudo da Constituição revelará vários dispositivos que podem ser interpretados (e de fato têm sido) como autorizações para o Governo Federal participar da promoção e fiscalização da educação. Por exemplo, a competência do Congresso para conceder terras e autorizar despesas por conta dos cofres da União, para a promoção de educação nos estados, resulta principalmente do Preâmbulo da Constituição — que declara que um dos objetivos da Constituição é a promoção do bem-estar geral — e do Artigo I, Seção 8: 1, que autoriza o Congresso a cobrar impostos destinados a promover o bem público nos Estados Unidos. Outro dispositivo da Constituição, que também pode ser interpretado como conferindo considerável autoridade ao Congresso, no tocante à educação, é o Artigo IV, Seção 3: 2, onde se estabelece que "o Congresso terá competência para dispor do território ou outra propriedade pertencente aos Estados Unidos e para fazer todos os decretos e regulamentos sobre a matéria." Se o dinheiro do Tesouro Nacional fôr considerado como propriedade — tal como decidiu a Suprema Corte do Estado de Illinois — os dispositivos acima conferem ao Congresso poderes quase ilimitados para cobrar, dispender e regular fundos destinados a objetivos educacionais.

Numerosas outras referências implícitas à educação constam da Constituição, as quais autorizam o Governo Federal a participar da promoção da educação. A Comissão Nacional Consultiva de Educação enumera catorze diferentes excertos da Constituição que, de um modo ou de outro, têm afetado o progresso da educação nos Estados Unidos.

DECISÕES JUDICIÁRIAS

Existem relativamente poucas decisões da Suprema Corte dos Estados Unidos sobre a participação da União na educação. Essas poucas decisões, todavia, indicam que o Governo Federal tem poderes quase ilimitados para promover e fiscalizar a educação, se assim lhe aprouver, muito embora a palavra "educação" não apareça na Constituição.

Tem-se admitido, em certas esferas, que a Constituição permite ao Governo Federal fazer subvenções e dispender dinheiro para fins educativos, mas que a competência para fiscalizar todas as atividades educacionais é conferida apenas aos estados. Ponto de vista con-

trário vem expresso numa decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos, em que esta sustentou a competência do Governo Federal para impor restrições e estipulações à concessão de terras aos estados. A Corte disse em parte: "Os Estados Unidos, como concessor das terras, podem impor condições a seu uso e têm o direito de exigir fiel cumprimento das condições impostas". Dessa decisão pode-se inferir que o Congresso tem autoridade para prescrever as condições sob as quais concederá subvenções aos estados, e tem competência para fazer cumprir 'as condições impostas.

CONCESSÃO DE TERRAS E VERBAS

A fixação de uma política de concessão de terras pelo Governo Federal, para manutenção do ensino público, iniciou-se realmente em 1802, quando Ohio foi admitido como estado. A lei que autorizou sua incorporação à União continha uma proposta que, se aceita pelo legislativo de Ohio, se tornaria compulsória, a menos que revogada pelo Congresso Federal. A 16.^a seção de terra, em cada cidade, seria reservada a seus habitantes, para manutenção de escolas. Indiana em 1816, Mississippi em 1817 e Ilinois em 1818 foram admitidos como estados, sob a mesma cláusula de doação de terras que Ohio, com a única diferença de que, no caso de Ilinois, as terras foram concedidas ao estado, para serem utilizadas pelas municipalidades, e não concedidas diretamente às municipalidades. Por ocasião da admissão de Missouri, em 1821, o plano de concessões foi estendido aos futuros estados organizados com terras pertencentes ao Território de Luisiana.

À medida que se fundavam novos estados, depois que Michigan foi incorporado à União, em 1837, o Governo se tornava cada vez mais generoso em suas doações de terras para escolas. Oregon recebeu duas seções, quando foi organizado como território, em 1848, e Utá, Arizona e Novo México receberam, cada, quatro seções. Ao todo, cerca de 75.000.000 de acres de terra pertencentes ao domínio da União foram doados aos estados, para a educação pública. Embora grande parte dessa doação se tenha malbaratado em virtude de má administração, as terras de fato auxiliavam as escolas, quando estavam extremamente necessitadas de assistência financeira.

Outro exemplo de auxílio federal à educação são as concessões de terras feitas em 1862, com o propósito de fomentar o desenvolvimento da ciência, da agricultura e das artes mecânicas. Essas concessões foram feitas em época de guerra, quando o abastecimento alimentar da Nação era deficiente e quando a profissão de engenheiro-mecânico jazia em sua infância. É difícil conceber uma ne-

cessidade mais urgente que a de 1862. Reinava tremenda crise nacional e os estados não podiam enfrentá-la sozinhos. Era absolutamente essencial o auxílio do Governo Central.

Com a renda das terras doadas para o desenvolvimento da agricultura e das artes mecânicas, os estados criaram as instituições agora conhecidas como "land-grant colleges". Não pode haver dúvida de que os Estados Unidos receberam desses colégios importante contribuição de conhecimentos e um quadro de homens e mulheres instituídos que muito beneficiaram a Nação. Apesar de toda essa constituição, é igualmente verdade que a criação dessas escolas com o auxílio que a União lhes conferiu, tendeu, em alguns estados, a perturbar o equilíbrio das instituições de ensino superior.

As primeiras concessões federais não se restringiam a terras. Em 1837 o Congresso distribuiu os saldos das receitas do Tesouro dos Estados Unidos. A importância de US\$ 28.000.000 foi distribuída aos estados, sob a forma de depósitos, em quotas proporcionais ao número de deputados e senadores federais. Alguns estados consagraram suas quotas inteiras ou parte das mesmas à manutenção de escolas. Conquanto esses fundos, e bem assim os resultantes das concessões de terras, muitas vezes tenham sido mal administrados, é inegável que constituíram importante fator no progresso da educação pública.

Convém registrar que o Congresso não impôs restrição alguma aos estados, quanto à administração das primeiras subvenções que concedeu, para escolas públicas. A modificação da política adotada, quando se fizeram subvenções após a Guerra Civil, é evidente e de grande alcance. O Congresso continuou a conceder auxílios mas para tipos especializados de ensino, à sua discrição. Com a primeira Lei Morrill de 1862, o Congresso começou a exercer certo controle, mediante a concessão de auxílios para determinados tipos de ensino. A lei estipulava que as concessões de terras seriam feitas aos estados como doação ou para a manutenção de escolas destinadas "a promover a instrução liberal e prática das classes industriais, nos vários misteres e profissões da vida". As escolas favorecidas com subvenções deviam ensinar as matérias ligadas à agricultura e às artes mecânicas. A verba votada pela segunda Lei Morrill, de 1890, também só podia ser aplicada ao ensino de certos ramos especializados.

O Congresso votou inúmeras leis concedendo subvenções federais aos estados, para fins educativos. Nos textos sobre história da educação nos Estados Unidos, e em relatórios recentes, de comissões nacionais, encontra-se uma descrição cronológica e minuciosa dessas leis. Algumas delas, porém, merecem referência especial, dada sua repercussão direta sobre a administração escolar.

COPARTICIPAÇÃO DE DESPESAS

Com a promulgação da Lei Smith-Lever, em 1914, o Congresso começou a dispor sobre o trabalho de extensão em cooperação com os estados, no ramo da agricultura e da economia doméstica, para pessoas que não freqüentassem as escolas ou -universidades favorecidas com doações de terras. A feição significativa dessa lei é a exigência de que, para participar das dotações federais, os governos estaduais e locais deviam contribuir com importância igual à recebida da União. Foi com a promulgação dessa lei que as idéias de "coparticipação de despesas" passou a ser adotada como política permanente. O princípio teve aplicação pela primeira vez em 1911, numa pequena verba federal destinada à educação de fuzileiros navais.

Muitos educadores desaprovam esse tipo de controle federal, alegando que o programa de educação estadual na certa ficará desequilibrado, com necessidade de desviar verbas para um fim específico, de modo a satisfazer a exigência de completar a dotação federal.

Até agora o ato que atribui ao Governo Federal maior controle sobre a educação estadual foi a Lei Smith-Hughes, promulgada pela primeira vez em 1917, sobre o auxílio à educação vocacional. Essa lei afeta o controle da educação pois exige a aprovação, pelas autoridades federais, dos planos estaduais relativos a programas de estudo, formação de professores e até distribuição do horário dos alunos. O dispositivo da lei que faz essas exigências, e que constitui a fonte de crítica dos educadores, requer que o Estado submeta planos aceitáveis de educação vocacional, para que possa receber dotações votadas pelo Governo Federal.

As objeções levantadas por muitos professores, quanto aos dispositivos originais da Lei Smith-Hughes, são parcialmente responsáveis pelos artigos sobre coparticipação de despesas incluídos nas três leis suplementares à primeira lei de ensino vocacional. Trata-se da Lei George-Reed (1929), Lei George-Ellzey (1934) e Lei George-Deen (1936). Esta última é a mais significativa das três. Enquanto a primeira Lei Smith-Hughes exigia que os estados contribuissem com quantia igual à dotação federal, a Lei George-Deen reduzia essa exigência. Requer uma contribuição estadual para salários de professores, supervisores e diretores, até 50 % da dotação federal para cada ano até 1942, e depois disso 10% mais, cada ano, até perfazer o máximo- de 100% . No ensino normal, porém, a Lei George-Deen exige contribuição em partes iguais, desde o início.

TIPOS RECENTES DE PARTICIPAÇÃO FEDERAL

Três novos tipos de participação federal na educação — 1) a *Work Progress Administration*, 2) a *Civilian Conservation Corps* e 3) a *National Youth Administration* — foram criados na década de 1930, para atenuar as deploráveis condições causadas pela crise. Esses programas foram todos administrados diretamente pelo Governo Federal. Atualmente acham-se extintos.

O mais recente auxílio concedido pelo Governo Federal para as escolas locais é o Programa Nacional de Merenda Escolar. Embora o objetivo do programa fosse precipuamente a utilização dos excedentes de produtos agrícolas adquiridos pelo Governo Federal, a fim de manter preços compensadores, os alunos das escolas incluídas no programa muito lucraram com o mesmo. Em 1946 o Congresso colocou esse programa em base permanente.

PROJETO DE AUXÍLIO FEDERAL

Acha-se pendente no Congresso Nacional um projeto de lei sobre a concessão de auxílios federais à educação de todos os estados, embora primariamente destinado a elevar os padrões de educação pública nos Estados incapazes de custear um programa de ensino adequado. Essa legislação conta com o apoio da Associação Nacional de Educação e de suas organizações filiadas, e bem assim de muitas outras entidades interessadas na melhoria da Educação pública.

Poucas pessoas bem informadas duvidam da necessidade dos auxílios federais à educação pública, tão esmagadora é sua evidência. Pelo menos um terço dos Estados não tem capacidade para custear um programa adequado de ensino primário e secundário, com as rendas tributárias oriundas de fontes estaduais e locais. O Governo Federal dispõe da mais rendosa fonte de receita, a saber, o imposto sobre a renda pessoal; e por isso os órgãos públicos julgam impossível obter rendas suficientes para custear as instituições de governo estaduais e locais, sem lançar mão de um excessivo imposto sobre a propriedade. O pedido de auxílio federal justifica-se, portanto, já que o bem-estar da nação depende de cidadãos instruídos, em todos os estados. Sem o auxílio federal, milhões de crianças deixarão de receber uma educação básica, que uma ordem social democrática devia considerar necessária a sua própria segurança.

As objeções contra o auxílio federal recaem não tanto nas despesas dele decorrentes como no perigo de reforçamento do controle federal. Alguns afirmam que a promulgação de uma lei federal sobre auxílios representaria mais um passo no sentido do estado-polícia. Ignoram essas pessoas tanto as necessidades do ensino como as

condições contidas no projeto de lei apresentado. Outros adversários da idéia levantam a egoística questão de que alguns estados dependerão mais do que receberão, e que, portanto, cumpre combater o auxílio federal. Em resumo, a principal objeção contra o auxílio federal a escolas públicas é o perigo de controle federal. Isso assume características de verdadeiro fantasma, à vista dos longos e favoráveis antecedentes do Governo Federal, quanto a interesse pela educação e assistência ao ensino.

Se os estados receiam o controle federal, seus representantes no Congresso Nacional deveriam introduzir em qualquer lei federal sobre auxílios federais dispositivos idênticos aos do atual projeto, que dá a cada estado pleno controle do programa, deixando ao Governo Federal apenas a responsabilidade de verificar se os termos da lei foram cumpridos.

O propósito que ditou a maioria dos auxílios federais à educação, no passado — e o mesmo propósito deve prevalecer no futuro — tem sido o progresso do bem comum, através a equiparação, para todas as crianças do país, a despeito do estado em que residam, das oportunidades de receber uma boa instrução, à custa dos cofres públicos.

. As organizações profissionais que apoiam o atual projeto de auxílio federal não pedem um presente dos cofres federais. Desejam que cada estado custeie uma justa proporção das despesas com as escolas públicas, a fim de que recebam auxílios pagos com dotações federais; e a legislação proposta é toda nesse sentido. É a melhor medida até agora concebida para resolver o problema educativo que vem desafiando o Governo Federal, desde os seus primórdios.

VICENTE RODRIGUES. PRIMEIRO MESTRE-ESCOLA
DO BRASIL (*)
(1528 — 1600)

SERAFIM LEITE

Vicente Rijo Rodrigues — por estes dois sobrenomes foi chamado, prevalecendo em breve o segundo — nasceu por volta de 1528, em São João de Talha, na margem direita do Tejo, acima do atual aeroporto de Lisboa (Portela de Sacavém). Filho de Antão Rijo e de Isabel Jorge e irmão do famoso ministro do Colégio das Artes de Coimbra, P. Jorge Rijo (1).

O Ir. Vicente entrou na Companhia de Jesus, em Coimbra, a 16 de novembro de 1545 (2). Concluído o noviciado, apareceu-lhe uma otite, que parece deixou vestígios toda a vida, sem no entanto lhe alterar a boa disposição de caráter. Para melhor se curar passou de Coimbra aos ares pátrios de Lisboa e estava na enfermaria do Colégio de São Antão, quando ali chegou o Provincial Simão Rodrigues. É conhecida a caridosa afabilidade do Padre Mestre Simão. Em chegando a qualquer casa da Companhia, as duas primeiras visitas eram ao Santíssimo Sacramento e à Enfermaria. Ao ver o doente na Enfermaria saudou-o com semblante alegre e comunicativo: "*Confiai, Irmão, que não haveis de morrer desta*". Observa Orlandini que a doença já durava há 10 meses e que, ao abraçar e ouvir do seu Provincial tão cordiais palavras, logo ficou bom — para grande ajuda do Brasil ("*ingens certe in adiumentum Brasiliae*") (3).

(*) O presente trabalho foi publicado, pela primeira vez, no "Jornal do Comércio".

(1) Antônio Franco, Imagem de Coimbra, II (Coimbra 1719) 104.

(2) A.S.I.R., Lusitânia 43, 2v.

(3) Nicolau Orlandini, Historia Societatis Iesu (Colônia 1615) 245; Franco, loc. cit., 205; Baltasar Teles, Chronica da Companhia de Jesus nos Keynos de Portugal, I (Lisboa 1645) 619. — Baltasar Teles ainda conheceu o P. Jorge Rijo, que foi Ministro de Coimbra mais de 50 anos. E diz que Jorge entrou na Companhia em 1548, três anos depois do seu irmão Vicente; e acrescenta que era de família nobre e descreve o Padre ministro com tais qualidades pessoais de modéstia, dedicação, igualdade e caridade, em quem não houve engano e em quem sempre reinou a verdade (ib., 1.376), que são sensivelmente as mesmas que Nóbrega e Pero Rodrigues acharam em Vicente Rodrigues e denotam em ambos esmerada educação familiar. O que faz pensar — dada esta sua educação e origem — em que deve ter sido a doença o que lhe impediu a carreira de estudos.

Vicente contava 21 anos (10 menos que Nóbrega) quando embarcou para o Brasil com Nóbrega e mais quatro companheiros. Saíram de Lisboa no dia 1 de fevereiro de 1549 e chegaram à Bahia z, 29 de março, na armada de Tome de Sousa, primeiro Governador Geral do novo *Estado* do Brasil, que se fundava.

Foi a primeira expedição da Companhia de Jesus que chegou à América. E o contato dos Jesuítas com a terra e a sua gente operou-se rápido. Não se tinham passado duas semanas, porque foi antes de 15 de abril, e já Nóbrega dá esta informação: "O Ir. Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também *tem escola de ler e escrever*; parece-me bom modo para trazer os índios desta terra, os quais têm grandes desejos de aprender" (4) .

Frase escrita ao correr da pena, natural e simples, mas de suma importância. Porque é, na realidade, a primeira menção positiva na história da instrução e educação do Brasil. (E, da história da pedagogia jesuítico-americana, a primeira também) .

Sem dúvida que não tardariam os Padres a ensinar meninos, mas a menção de Ir. Vicente Rodrigues precede todas as mais.

Com as funções de Mestre-Escola, em que os meninos ainda não podiam ser muitos, Vicente Rodrigues acumulou outras que a organização material da terra postulava. Nóbrega pediu para Portugal que lhe mandassem "muitas sementes" para o Ir. Vicente, que gostava do campo (5) ; e ainda, a fim de estar apto para ensinar os Índios a tecer, nalguma possível necessidade, começou a aprender o ofício com um oficial tecelão que viera na armada (6) . A ocupação principal continuava, porém, a ser a educação dos meninos, e alguns meses depois já com um ajudante. Escreve Nóbrega a 6 de janeiro de 1550: "Fizemos construir uma Igreja, onde os cristãos ouvem missa, e, junto, uma casa, onde o Irmão Vicente Rodrigues e Simão Gonçalves *ensinam os meninos*" (7) .

Assegurada a Escola com Simão Gonçalves e mais alguns novos Irmãos (Nóbrega trouxe dois de Porto Seguro, em começos de 1550), enviou Nóbrega a Porto Seguro o Ir. Vicente Rodrigues com o P. João Navarro, substituído em breve pelo P. Francisco Pires. A meia légua da Vila resolveram fundar uma casa. Era da invocação de Nossa Senhora da Ajuda. A água ficava distante e todos a deseja-

(4) Manuel da Nóbrega, *Cartas do Brasil*, Edição da Academia Brasileira de Letras (Rio de Janeiro, 1511), 72; Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil* (Lisboa-Rio de Janeiro 1938-1050), II, 269; 146; IX, 416. 417.

(5) Nóbrega, *Cartas do Brasil*, 87.

(6) Leite, *História*, I, 180.

(7) Nóbrega, *Cartas do Brasil*, 104. Simão Gonçalves era um soldado espingardeiro, a quem Nóbrega dera os Exercícios Espirituais de S. Inácio e andava então no que hoje se chamaria postulante para entrar na Companhia, como entrou efetivamente. Leite, *História*, I, 573; IX, 417.

vam mais à mão. Ao desmoronar-se um monte, a água apareceu e logo se tornou objeto de grande devoção do povo. Vicente Rodrigues refere o caso com simplicidade e verdade (8), mas alguns anos depois, em 1574, já se conta desta maneira: "Está ali uma fonte que Nosso Senhor concedeu ao princípio, quase milagrosamente. Porque vendo o P. Vicente Rodrigues, que então ali residia, quanto trabalho tinham e quanto tempo gastavam em ir buscar água por estar longe, desejava tê-la mais perto. E andando-a buscando, indo um pouco mais abaixo da Casa de Nossa Senhora, disse: aqui estaria bem uma fonte. E logo caiu um grande pedaço de terra sem ninguém tocar nela e se abriu uma fonte de muito boa água da qual bebem os doentes e é Nosso Senhor servido de dar a muitos saúde. E por isso a levam a outras Capitánias e também ao Reino de Portugal" (9).

Pelos meados de 1551 Vicente Rodrigues voltou à Bahia para se avistar com Nóbrega (10); e não tardou a contrair febres palustres sob a forma de *quartas*, de que padecia em agosto de 1551 (11). Afrânio Peixoto, que além de grande escritor era médico, comenta: "É uma das primeiras "notificações" da malária, do impaludismo na Colônia. A primeira daria Nóbrega logo em 1549, doente o P. Pires. De impaludismo, febres recaídas, veio a falecer Diogo Jácome, no Espírito Santo. Foi e é a mais espalhada endemia nacional, e, com isso, pertinaz" (12). De fato, as quartas de Vicente Rodrigues arrasavam-se com dores de cabeça, e o trabalhourgia e era imenso. Nóbrega disse-lhe que se pusesse bom. E êle obedeceu. O caso anda narrado pelos autores à maneira velha, com ordem de Nóbrega, em Virtude da santa obediência e com palavras solenes (13). Mas escreve o próprio Nóbrega: "Vicente Rodrigues era muito doente e sempre se queixava da sua cabeça; mandei-lhe que não fosse mais doente e assim o fêz. Já o não é há um ano para cá e ajuda-nos muito bem em tudo" (14).

O *tudo*, em que Vicente Rodrigues ajudava muito bem, consistia em ensinar os meninos, em lutar contra a antropofagia dos índios e em procurar fixá-los junto da cidade. Apesar de contar tão poucos anos de idade, era homem de confiança para residir sozinho

(8) Cartas Avulsas, Edição da Academia Brasileira de Letras (Rio, 1931) 119.

(9) "Historia de la Fundación del Collegio de la Baya de todos los Sanctos y de sus residências". Brás. 12, 29-29V. Para maiores notícias sobre o Santuário e Romaria de X. S. da Ajuda, ee. História da Companhia de Jesus no Brasil, I 205-208; V. 230-231.

(10) Cartas Avulsas, 81.

(11) Carta de Antônio Pires, de 2 de agosto de 1551, em Cartas Avulsas, 77.

(12) *Ib.*, 85, nota 26.

(13) Orlandini. *Historia Societatis*, 300; Franco, *Imagem de Coimbra II*, 205.

(14) Carta de Nóbrega, da Bahia, 10 de julho de 1552, *Novas Cartas Jesuíticas* — de Nóbrega a Vieira (S. Paulo, 1940), 24; *Cartas do Brasil*, 130.

entre índios. Tendo-se numa Aldeia feito casa para eles se ensinarem, "a entregou o Padre Nobrega a Vicente Rodrigues, que continuasse a doutrina; e assim nela ensinava, e dormia, e comia, com muita edificação e aproveitamento dos índios (15) .

As casas das Aldeias, na fase primitiva da catequese volante, não podiam manter-se com a estabilidade que depois adquiriram. Eram tenteios de habilidade e audácia para que a civilização progredisse e conquistasse o interior. Daí a um ano, em 1552, Vicente Rodrigues estabelece outra casa mais distante, por ocasião da ida dos meninos órfãos de Lisboa às pegadas de S. Tome, lenda que corria há muito e já se menciona em "A Nova Gazeta da Terra do Brasil" (1515) . Era na terceira semana de julho, tempo de chuvas:

"Andamos sempre por água, sem acertar com o caminho, até que ao fim fomos dar a uma baixa detrás de um Rio Matuim, onde nos atolávamos até aos joelhos, e tudo, por onde andamos, cheio de ostras, o que bastaria para cortar-nos as pernas se Deus não estivesse conosco. Ali andamos muito porque não sabíamos se íamos para o mar, ou para a terra: mas lembrando-se um de Santo Antônio, chamou os meninos e todos disseram um responso e o bem-aventurado Santo Antônio pôs-nos em caminho. Andamos com muito trabalho de quedas até chegar às pegadas, onde encontramos os negros (índios) tão bons que teve de ficar ali um Irmão com dois meninos para os ensinar e fazer uma casa nas pegadas onde se recolham meninos, e depois tenhamos ali bom acolhimento, porque por um filho seu nos mandou chamar para sua casa o Principal, onde recebemos tanta consolação que foi maior que os trabalhos que passamos; e nesta mesma Aldeia bailamos e cantamos a seu modo e os cantares na sua língua; e a mulher do principal levantou-se a bailar conosco" (16) .

O irmão que ficou, e na carta dos Meninos se não nomeia, era Vicente, di-lo Francisco Pires (17) ; e trata-se da Aldeia de São Tome de Paripe, da qual o próprio Vicente Rodrigues escreve:

"Nesta terra, onde presentemente estou, junto às pegadas de São Tome, fizeram-me uma casa e ermida e já lavraram muitas árvores, as suficientes para as casas, e muitas pedras; e tudo isto, junto ao mar muito abundante de peixes, dá muita comodidade *-para sustentar os meninos e instrui-los.*

"Deixo de escrever muitas particularidades, por não haver tempo; assim, imaginai por vós mesmos os mais trabalhos, bem que mitigados com bastantes consolações que neles se podem encontrar.

(15) Cartas Avulsas, 71.

(16) Carta da Bahia, 5 de agosto de 1552, dos meninos Diogo Tosinamba Peribira Mongeta Quatia, em Leite, Novas Cartas Jesuíticas (S. Paulo, 1940), 151-152.

(17) Carta da Bahia, 17 de setembro de 1552, Cartas Avulsas, 130-131.

Muitas vezes penso, Irmãos, que estes Gentios esperam que seja o vosso sangue o fundamento desta nova Igreja, e por isso vinde, trazei-o para que Cristo Nosso Senhor se digne de aceitá-lo (18) .

Com a preocupação de *sustentar e instruir* meninos, urgia a de lutar contra o nefando costume de os Índios comerem carne humana. A juventude e a afoiteza do Ir. Vicente levou-o algumas vezes a expor-se à noite para o evitar. E foi logo em 1549, na cena e motim do Monte Calvário, com Nóbrega. Cenas macabras que se repetiam com freqüência; e uma delas é contada pelo próprio Vicente de Rodrigues. Estava êle com o P. Manuel de Paiva numa ermida fora da Bahia, quando os índios foram à guerra e trouxeram um contrário morto para o comerem no festim já preparado com seus vinhos e bailes. Os índios tremiam como varas verdes ao arrancarem-lhe das mãos o morto já chamuscado, sem ousar contudo tocar em nenhum dos dois Jesuítas, que o enterraram na cerca da casa, junto da ermida. Sobrevindo outros índios da Aldeia vizinha, foram todos juntos, armados de arcos e flechas, desenterrar o cadáver. E quando mal me precatei, diz Vicente Rodrigues, "tinham-no já meio fora da cova". Acudindo a impedi-lo, abaixaram os índios os arcos e fugiram, não todavia par? longe. Os Padres sentiam-se rondados e perseguidos, e mandaram chamar um índio amigo e Principal que ralhasse aos outros, os quais mais uma vez se afastaram. E assim, às 2 horas da madrugada "determinamos desenterrar o morto para nos aquietar, como fizemos muito secretamente de noite, e o levamos a enterrar junto da cidade, sem ninguém o saber; o que foi muito, porque toda a noite beberam -seus vinhos, cantando e bailando, e naquele passo adormeceram que nem cachorro bradou. Onde me lembraram as mortificações de nossos primeiros Padres, porque o corpo era morto e fedia muito, e inchado, e de noite, de maneira que quando veio pela manhã tinham todo o quintal já cercado e de redor da casa cavado para ver se o achavam. Ficaram muito espantados, dizendo que nunca tal lhes fora feito. E daqui ficaram com as forças de sua sobeiba quebradas, e nunca mais viram o corpo morto" (19) .

(18-) Carta de Vicente Rodrigues, 17 de setembro de 1552, Cartas Avulsas, 135-136; cf. Leite, História, II, 47. Esta carta, com mais duas de Vicente Rodrigues, traduzidas em italiano, saíram impressas em Roma e Veneza, desde o ano de 1553. (cf. Leite, História, IX, 99). Nas Avulsas está "nosso sangue" (cf. Leite, ib. II, 425); no texto italiano lê-se "vostro", que é o que realmente faz sentido, na exortação aos jovens irmãos de Portugal para que viessem colaborar na incipiente e grande empresa da formação cristã do Brasil,

(19) Carta de Vicente Rodrigues, 17 de março de 1552. Cartas Avulsas, 110-111: Franco, Imagem de Coimbra, II, 206.

Triunfos como estes podia-os alcançar a atitude firme dos Jesuítas e o seu prestígio crescente, mas era ainda só a força moral, não ainda a força pública, que sustenta a lei. Durante algum tempo houve colonos com a opinião de que se deixasse aos índios ter guerras entre si, pois era seu costume, e enquanto as tinham uns com os outros, não as faziam a eles. Contra semelhante erro, clamou Nobrega, até que Mem de Sá o ouviu. Fêz-se a proibição formal da morte em terreiro aonde quer que chegasse a autoridade portuguesa. E com dois ou três castigos exemplares aos violadores da lei, que não permitia se comesse carne humana, suprimiu-se a antropofagia nos arredores da cidade.

Enquanto se não chegou a esta vitória definitiva, nem estava nas mãos dos Padres salvar a vida do Índio, ficava aos Jesuítas o exercício difícil da outra parte do seu apostolado. Os Padres não eram apenas promotores de uma civilização culta e humanitária, eram também evangelizadores da Religião que ensina aos homens o seu destino sobrenatural e eterno. E foi precisamente Vicente Rodrigues o iniciador desta política de salvação *in extremis*.

Desta vez não é êle quem o conta, senão o P. Brás Lourenço, que iria ser em breve o apóstolo do Espírito Santo, e chegara à Bahia no dia 13 de julho de 1553, na expedição missionária chefiada por Luís da Grã, de que faziam parte, além destes dois, Ambrósio Pires, também Padre, e mais quatro Irmãos humanistas, João Gonçalves, José de Anchieta, Antônio Blasques e Gregório Serrão (20). Acharam ao P. Vicente Rodrigues, superior do Colégio dos Meninos de Jesus na ausência de Nóbrega, partido para S. Vicente e enquanto não chegava à Bahia Luís da Grã.

Brás Lourenço, depois de descrever a viagem, dá notícia dos Padres, e do Colégio com as suas aulas de ler, escrever e gramática, e dos que andavam por fora:

"O P. Luís da Grã ocupa-se agora em pregar e confessar, e os outros Padres também nos ocupamos em confessar. Estava esta gente muito desejosa da nossa vinda, nem se querem confessar senão conosco. O Irmão Antônio Blasques ocupa-se em ensinar aos meninos a *ler e escrever*, e a alguns *gramática*. Ensina-lhes também a doutrina, faz fruto pela bondade de Deus, que tão diversas maneiras nos dá de ajudar a suas ovelhas. Aos domingos vou dizer missa a uma légua daqui e lá ensino a doutrina cristã tanto aos portugueses como aos da terra e lhes falo, por um que levo comigo, na sua língua, coisas de Deus, especialmente do Juízo, que eles muito temem. O P. Ambrósio Pires com um Irmão foi mandado para Porto Se-

(20) Leite, História, I, 561.

guro, porque o P. Navarro, que ali estava, entrou pela terra dentro com alguns portugueses; e esperamos todos da sua ida grande serviço a N. Senhor, e fruto naquelas almas.

"O Padre Vicente Rodrigues com outro Padre foram a um lugar dos gentios, onde faziam grandes festas, porque queriam matar um seu inimigo e comê-lo. Procuraram falar com êle para que se fizesse cristão como há dias o faziam. E vendo nele preparação para receber o batismo, chegaram onde estavam dois mil ou mais gentios com grandes festas e cantares de diversas maneiras; e o contrário, que haviam de matar, e a quem eles tinham falado, estava num campo coberto de ramos com muita solenidade, aonde não deixavam chegar nenhum cristão, e onde contudo chegaram e do qual souberam que estava ainda com a mesma vontade de ser cristão. Os gentios, que estavam perto, compreendendo a coisa, não queriam permitir que eles lhes tocassem, porque lhes parecia que, se os cristãos lhes tocassem, estragavam o seu comer verdadeiro que eles pensam ser o dos contrários. Estando assim sem saber o que haviam de fazer, por não haver água para o batizar nem naquele tempo a têm os índios, porque tudo é vinho, determinaram comer qualquer coisa para terem ocasião de pedir água. Assim o fizeram. E pedindo-a, não lha quiseram dar, porque os que percebiam o caso tinham dado aviso que lha não dessem. Quis N. Senhor que passou por ali uma mulher gentia com uma cabaça de água e chamaram-na que lhes desse de beber. E um deles, fazendo que bebia, molhou um pano e com aquela água o batizou. Perceberam-no os gentios e enfurecidos desandaram em altos gritos, e as velhas os assanhavam, não vedes que nos estragam a carne! E vieram com aquela fúria contra os Padres, que, seguros de si mesmos, lhes mostraram caridade e amor. E deteve-os N. Senhor que os não mataram, espantando-se de achar nos Padres tão pouco medo. Voltaram os Padres, e do caminho mandaram um menino dos da terra, que tinham em casa para aquela noite consolar aquele homem que no dia seguinte haviam de matar, porque por ser menino não reparariam nele. E souberam pelo menino, que voltou ao outro dia que êle se animou e consolou muito aquela noite. Bendito Deus que com tais meios quis salvar aquela alma!" (21) .

Brás Lourenço já dá nesta carta a Vicente Rodrigues o tratamento de Padre. Na verdade, conhecendo Nóbrega as qualidades naturais de que era dotado, segurança e costumes, afabilidade e educação ("boas maneiras"), tratou de o elevar ao sacerdócio. Não tinha estudos especiais de letras e teologia (estudou apenas algum

(21) Carta inédita de Brás Lourenço para os Irmãos de Coimbra, da Bahia, 30 de julho de 1553, Brás. 3(1) 80v90; Leite, História. I. 561.

latim e Casos de Consciência), mas estes preciosos dotes supriam e naqueles começos eram verdadeiramente os mais úteis. Cremos que foi a primeira ordenação sacerdotal que se realizou no Brasil.

Entretanto, Nóbrega, no Sul, apalpara as possibilidades da terra e decidira que o Colégio de S. Vicente se transferisse para o Planalto; e a 29 de agosto de 1553 fundou pessoalmente a Aldeia cristã de Piratininga (22). Nela juntou "todos os que N. Senhor quer trazer à sua Igreja"; e "vai-se fazendo uma formosa povoação; e os filhos destes são os que se doutrinam no Colégio de S. Vicente" (23).

Para a nova e "formosa povoação" de Piratininga, resolvera pois Nóbrega mudar o Colégio de S. Vicente. Enviou à Bahia o P. Leonardo Nunes com instruções a Luís da Grã para que este ficasse naquela cidade e os quatro Irmãos recém-chegados de Portugal, já com o curso de Humanidades e capazes portanto de ensinar latim, se repartissem entre a Bahia e S. Vicente. As suas idéias então eram que por enquanto só houvesse dois Colégios, um no Sul, na Capitania de São Vicente, por ser porta e entrada do sertão; outro na Bahia, por ser a Capital do Estado do Brasil. E com o grupo, que se destinava ao Sul, seguiu Vicente Rodrigues. Padeceu naufrágio nos Abrochos com os seus companheiros e chegou a S. Vicente véspera do Natal de 1553, assistindo, ao que parece, à inauguração do Colégio de S. Paulo de Piratininga, a 25 de janeiro de 1554, se é que não foi logo para a Aldeia que lhe fora assinada (24). Trabalhou com notável zelo nas casas e Aldeias da Capitania de S. Vicente, durante alguns anos, até que em 1557 Nóbrega o propôs ao P. Geral para o grau de Coadjutor Espiritual formado (25). Fêz os votos de S. Vicente na Igreja da Companhia em abril de 1560, recebendo-os o P. Luís da Grã. Conserva-se a fórmula com a assinatura autografa de Vicente Rodrigues, corrente e legível e é a única até hoje conhecida do primeiro Mestre-Escola do Brasil (26).

(22) Leite, *História*, I, 270-271; VII, 367; IX, 421.

(23) Nóbrega, *Cartas do Brasil*, 145. A carta não traz data. Vale Cabral apresenta-a como dirigida ao 13. Inácio de Azevedo quando é a S. Inácio de Loiola; e desconhecendo a carta de 31 de agosto de 1553, em que Nóbrega conta a sua estada em Piratininga no dia 29 de agosto de 1553, supõe que a "formosa povoação" fosse já ulterior à fundação do Colégio de São Paulo em 1554. A sua posição, que hoje se verifica infundada, tem originado confusões. A data da carta é ainda do tempo em que funcionava o Colégio de S. Vicente, por novembro de 1553.

(24) Leite, *História*, I, 273.

(25) Leite, *Novas Cartas Jesuíticas*, 73.

(26) Lus, I, 134. É o único autógrafo conhecido, porque as cartas só chegaram até nós em cópias ou traduções italianas e espanholas.

Concluída a formatura, não tardou em entrar nos cargo? da administração, que ocupou quase 20 anos em diversas Residências (27), em particular na de S. Paulo, de que era Superior quando se deu o grande ataque dos índios em 1562, sendo encarregado da defesa o Principal Martim Afonso Tibiriçá, e foi o maior perigo em que se viu S. Paulo (28). Afugentado o inimigo, fortificou-se a Vila e já os seus índios foram ajudar os portugueses na conquista do Rio de Janeiro. E o próprio P. Vicente Rodrigues residia no Arraial de Estácio de Sá no mês de julho de 1566, por ocasião do desbarate das 100 canoas do índio Guaxará. Estavam as canoas contrárias postadas de cilada em diversos grupos; e tendo Francisco Velho ido, no seu barco, buscar madeira para a Igreja de S. Sebastião do Arraial, atacaram-no de improviso os inimigos emboscados. Saiu em sua defesa o Capitão-mor Estácio de Sá, que praticou atos de valor como também os praticou um dos seus capitães. E dá-se a vitória como prodigiosa, impetrando-a do Céu Vicente Rodrigues, caindo de joelhos na maior força do perigo (29).

A estada de Vicente Rodrigues no Arraial do Rio de Janeiro obedecia o princípio usado por Nóbrega, que desde S. Vicente revezava os Padres em campanha. Do Rio voltou o P. Vicente Rodrigues a São Paulo, onde era Superior em 1567 (30), assim como o era em 1570 (31), quando foi ao Rio Anhembi com o P. José de Anchieta, Superior da Capitania, e que subira de S. Vicente a Piratininga para irem juntos, em busca duns homens revoltados e fugidos. Afundou-se a canoa, em que iam, e com o ímpeto da corrente desapareceu. O narrador do percalço é o próprio Vicente Rodrigues. Todos sabiam nadar, exceto Anchieta, que por isso se foi ao fundo, donde o tiraram são e salvo dois índios da comitiva (32). Com a perda da canoa seguiram-se as moléstias do caminho por terra na

(27) Brás. 5, 20.

(28) Leite, História, I, 289.

(29) Antônio de Matos, De prima institutione, 19. A narrativa é latina. O ataque e vitória foi no dia "septimo Idus Julii anni millesimi quingentesimi sexagesimi" (9 de julho). O nome do valente companheiro de Estácio de Sá vem escrito "Jacoho de Braga".

(30) Leite, História, VI, 405.

(31) Cartas de Anchieta, Edição da Academia Brasileira de Letras (Rio, 1933), 258.

(32) Franco, Imagem de Coimbra, II, 208. A narrativa de Vicente Rodrigues ainda é substancialmente a mesma, em 1574, na "Fundación del Collegio del Rio de Enero" (Brás. 12, 50-51); em Caxa, na biografia de Anchieta (Leite, Páginas de História do Brasil, 166) já varia nalguma circunstância (1598), até aparecer em Simão de Vasconcelos (1672) desfigurada e com um depoimento de milagre (Anchieta sentado mais de meia hora no fundo do rio a rezar o breviário), que Pedro Leitão põe na boca de Anchieta e que este lhe não poderia ter dito sob pena de não ser nem verdadeiro nem humilde, Vida de Anchieta, Livro III, cap. 6.º, n.º 9.

margem agreste, molhados, descalços, picando-se, nos espinhos, tropeçando nas raízes, emaranhando-se nos cipós; e era noite feita, não se via o chão, "os pés serviam de olhos, com os quais apalpando, onde não achávamos mato, cuidávamos que seria caminho" — que é a própria frase do P. Vicente (33) .

Trabalhos idênticos já os tinha êle padecido nos Abrolhos, em 1553, e ainda iria passar de novo no terceiro naufrágio em que se achou, tão freqüentes eram naqueles tempos, de frágeis embarcações, e derrotas e ventos da costa ainda mal conhecidos. Agora o naufrágio foi perto da foz do Rio Doce, no dia 28 de abril de 1573, indo a caminho da Bahia. Perdeu-se o navio e quanto levava. Salvaram-se os que iam nele, e não sem risco de vida para alguns, em particular Luís da Grã (34) .

Na Bahia, Vicente Rodrigues tomou cargo da Igreja, como Prefeito dela (1574) ; e era, além disto, Prefeito dos doentes e Padre Espiritual da Comunidade (1584) (35) . E aqui se manifesta outra feição da sua vida religiosa, tanto na Bahia, como depois no Sul, durante um quarto de século. Por este tempo voltaram a aparecer vestígios das suas antigas dores de cabeça, que a caridade persuasiva do Visitador Cristóvão de Gouveia dissipou, concorrendo muito para isto a mudança para o Sul, onde se tinha sempre dado bem (36) . Os últimos anos passou-os no Colégio do Rio de Janeiro, com os mesmos ofícios de Padre Espiritual e Prefeito da Igreja e consultor . Consultor neste caso do Colégio, mas também o tinha sido da Província (37) .

Vicente Rodrigues era homem de Deus, "santo velho", como lhe chama Fernão Cardim ao notar em 1585 que de todos os companheiros de Nóbrega "êle só é vivo" (38) . Ainda durou 15 anos, entregue inteiramente às coisas espirituais. Faleceu no Colégio do Rio, a 9 de junho de 1600, com 72 anos de idade e 55 de vida religiosa, rodeado da estima e veneração geral (39) . O necrológio do primeiro Mestre-Escola do Brasil é impressionante na singeleza da expressão a condizer com a pessoa que retrata. Escreveu-o o Provincial do Brasil ao comunicar para Roma o falecimento no Rio de Janeiro:

(33) Franco, *Imagem de Coimbra*, II, 208.

(84) Leite, *História*, I, 221; II, 18!).

(35) *Brás*, 5, 10, 20.

(36) Carta do P. Cristóvão de Gouveia ao P. Geral, da Bahia, 19 de agosto de 1585, Lus. 60, 133v.

(37) *Brás*, 5, 20.

(38) Cardim, *Tratados da Terra e Gente do Brasil* (Rio de Janeiro, 1925), 297.

(39) *Brás*, 5, 50.

"Faleceu ali o P- Vicente Rodrigues, de cinqüenta e um anos do Brasil, *plenus dierum*, de grande bondade, paz, humildade, e edificação para com todos os de casa e os de fora" (40) .

Demarcam-se na vida de Vicente Rodrigues três períodos bem caracterizados e distintos: o da Bahia, antes do sacerdócio; o do superiorado em Residências; e, enfim, o de diretor espiritual.

Com a ordenação sacerdotal fechou-se, por assim dizer, a fase heróica da sua atividade, praticamente a da juventude. Seguiu-se-lhe aquela espécie de anonimato que é o exercício dos cargos de governo. Perto de 20 anos esteve à frente de diversas casas e consagrou-os todos — esses e os mais que viveu — ao bem das almas (e também dos corpos) . Dos centenares e milhares de superiores, que tem tido a Companhia de Jesus, só fala a história, quando alguma circunstância particular — de letras, púlpito, ciência, caridade, apostolado, ou martírio — os faz lembrados à posteridade. Anonimato, convém dizê-lo, que é o pressuposto geral e o fundamento sólido da Companhia na sua estrutura interna, como é próprio de todas as sociedades bem organizadas. O fato de se ter dado aqui mais relevo à fase inicial de Vicente Rodrigues no Brasil não quer dizer que a sua vida nos cargos de superior e diretor espiritual não fosse excelente e meritória. Foi-o, sem dúvida. Nela deu grandes exemplos de paciência, tolerância de trabalhos, abnegação, fidelidade e santidade. Mas tudo isto se pode dizer de muitos outros Jesuítas, e ainda bem que se diz de Vicente Rodrigues. O que se não pode referir de nenhum, senão dele, é a primazia, que lhe pertence, de ter sido o primeiro Mestre-Escola do Brasil (41) .

(40) Carta de Pero Rodrigues, cia. Bahia, 22 de agosto de 1600, Brás. 3 (1), 170v; Leite, História, I, 58.

(41) Primazia na ordem do tempo, é claro; na ordem do valor pedagógico, a primazia cabe, como é sabido, ao P. Alexandre de Gusmão, autor, entre outros livros, da "Arte de criar bem os filhos na idade da Puerícia" e fundador do Seminário de Belém da Cachoeira, cf. Leite, História, V, 197; VIII, 289-29«.

DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL ()

Rui CARRINGTON DA COSTA
Professor do Liceu Nacional de Braga

Esto que tengo dicho, a lo menos, no se puede negar, sino que hay ingenios determinados para una ciência, los cuales para otra son disparatos; y por tanto conviene, antes que el muchacho se ponga a estudiar, descuhrirle la numera de su ingenio y ver cuál de las ciências viene bien con sua habilidad y hacerle que la aprenda.

"Examen de ingenios", de Juan Huarte. 1575.

É velha usança, no dia de abertura das aulas deste liceu, proferir o professor mais moderno do seu quadro uma breve palestra, que costuma ser designada pelo pomposo nome de Oração de Sapiência, — sem dúvida sobrevivência de uma prática freqüente nas antigas universidades medievais e do Renascimento. Este ano, para infelicidade de VV. Excias., — pois vão ouvir um trabalho pouco literário e talvez pobre de idéias originais, mas rico de convicções —, as coisas tomaram outro rumo. Fomos nós que nos propusemos fazer, não uma Oração de Sapiência, por nos faltar, para tanto, saber e eloquência, mas uma pequena e desataviada palestra sobre um tema que reputamos da maior e mais transcendente importância para os pais dos alunos, para os encarregados de educação, para os professores e para os próprios estudantes.

O tema é, julgamos, pouco conhecido entre nós, por ter sido, em Portugal, abordado por raros autores, o que não quer dizer que, noutros países, não tenha sido controvertido e posto em prática com êxito. Resume-se no que pensamos e nas vantagens que podem advir do estabelecimento, entre nós, do que os americanos denominam *Orientação Educacional* e os franceses? e belgas chamam, com menos propriedade, *Orientação Escolar*.

(*) Oração de Sapiência proferida no Liceu Nacional de Braga, na abertura solene das aulas, realizada em 1 de Outubro de 1948.

Mas, como a *Orientação Educacional* está intimamente ligada à *Orientação Profissional*, julgamos que levará a uma melhor compreensão do que vamos expor, o falar-se, em primeiro lugar, sobre a *Orientação Profissional*.

*

Todo aquele que deseje seguir uma profissão pode diligenciar saber se possui os requisitos por ela exigidos, ou, então, procurar a carreira que melhor se adapte às suas possibilidades. No primeiro caso, parte-se da profissão para o indivíduo e chama-se *Seleção Profissional*; no segundo, parte-se do indivíduo para a profissão, e denomina-se *Orientação Profissional*.

Como devem compreender, a *Seleção Profissional* é de origem mais remota. É de todos sabido que, primitivamente, a seleção fazia-se somente pela prática, isto é, todo aquele que quisesse seguir um ofício começava por aprender e iniciava novo aprendizado, caso se lhe reconhecesse carência das qualidades exigidas pela profissão. Nas carreiras liberais dava-se, sensivelmente, o mesmo: as exclusões ou êxitos nos estudos diziam se a futura carreira fora bem escolhida.

Verificou-se, — já lá vão perto de oitenta anos —, que esta forma de seleção não bastava. Na verdade, a freqüência dos acidentes marítimos e ferroviários ocorridos nessa época o demonstrou. Tais acidentes eram devidos, conforme se averiguou, ao fato de certos sinais não serem percebidos pelos pilotos dos navios e condutores de locomotivas. Como estes sinais eram coloridos, os afetados de daltonismo, quer dizer, aqueles que, por incapacidade congênita, não distinguem as cores, ou mais geralmente, o vermelho e o verde, não podiam compreender o que eles significavam. Daqui resultou começar-se a fazer um exame à visão dos candidatos a estas profissões. Tal verificação e tal medida foram, sem dúvida, o primeiro passo para se reconhecer que se tornava indispensável considerar as aptidões para cada profissão.

Mas, apesar de no XIV Congresso Internacional de Higiene e Demografia, realizado em 1907, em Berlim, ser focada, pela boca do Dr. Both, a sobrefadiga profissional não compensada, — para não usarmos o termo francês *surménage*, — e, ao mesmo tempo, ser pedida uma seleção cuidadosa, de forma a dar-se a cada trabalhador um mister em relação com as suas qualidades e possibilidades pessoais, só cinco anos mais tarde, com Münsterberg, as aptidões profissionais foram tomadas na devida consideração.

Foi o caso que o número de acidentes, aproximadamente de 5.000 por ano, ocasionados, na América do Norte, por carros elétricos, — acidentes que implicavam elevadas indenizações a pagar

pelas companhias exploradoras desses veículos —, levou a Associação Americana para a Legislação do Trabalho a interessar-se pelo assunto. E, assim, convocou uma reunião em que tomaram parte representantes das companhias interessadas das várias cidades, especialistas, tanto psicólogos como fisiólogos e até economistas, para ser discutido, nos seus vários aspectos, o problema dos acidentes ocorridos. Resolveu-se, então, encarregar Münsterberg, diretor do Laboratório de Psicologia da Universidade de Havard, e que, fazia parte dessa reunião, de investigar as determinantes psicológicas das falsas manobras dos guardas-freios daqueles veículos. Münsterberg concluiu, após as suas investigações, que uma quarta parte dos guarda-freios devia abandonar esse modo de vida por ausência de aptidão.

Também em 1911, por se ter verificado que, sensivelmente, a terça parte das aprendizes de telefonistas era obrigada a abandonar essa profissão, no fim de um ano, por sobrefadiga não compensada, foi solicitado a Münsterberg, pela Sociedade de Telefonistas, que estudasse a forma mais prática de obviar a tal inconveniente. O referido psicólogo conseguiu organizar uma série de provas que se mostravam capazes de evidenciar se os candidatos a essa profissão tinham as aptidões necessárias para, com êxito, a desempenharem. E essas provas começaram a ser logo empregadas.

De igual modo, os insucessos nas várias profissões, evidenciados pelas mudanças constantes de ofício, são salientados por uma estatística de um autor alemão, datada de 1910. Nela, pode ler-se que 40 % dos indivíduos de 14 a 21 anos mudaram várias vezes não só de padrão como de ofício; que a percentagem subia para 47 nos de 31 a 40 anos, e que entre as mulheres se encontrava sensivelmente esta última percentagem. Estatísticas elaboradas posteriormente noutros países vieram confirmar a freqüência das mudanças de ofício dos que careciam da respectiva aptidão, o que levou a procurar-se determinar as aptidões exigidas por cada carreira e a forma de as diagnosticar e prognosticar. Impunha-se, portanto, uma seleção para verificar se cada indivíduo reunia as aptidões requeridas pela profissão que abraçava.

Pense-se, no entanto, no que representaria para aqueles que eram atingidos pela seleção, — quer esta fosse imposta, quer fosse naturalmente aceita pelos que reconhecessem terem fracassado no seu ofício —, o fato de recomeçarem uma nova vida profissional. O que a seleção tem de brutal e até mesmo de desumano é hoje reconhecido no sistema de Taylor ou taylorismo. O americano Taylor, quando engenheiro-chefe das fêbricas de Midvale Steel C°, em 1884, começou a estudar um sistema de organização das fâbricas que só veio a pôr em prática em 1896.

Este sistema, conhecido pelo nome de "organização científica do trabalho", — do qual só vamos considerar o aspecto da seleção —, baseava-se em que a produção depende da máquina e do homem e, por isso, se devir, estudar cientificamente o trabalhador como cientificamente eram estudadas as máquinas e as matérias-primas. E, assim, começou por observar todos os movimentos dos operários durante o trabalho para os decompor, depois, nos seus elementos mais simples; fez em seguida a cronometragem do tempo de trabalho e do tempo de execução dos movimentos dos operários mais rápidos, para poder regular a atividade humana exatamente como se regula uma máquina. Desta forma, procurou eliminar da produção o fator humano, que traz, na verdade, certas irregularidades, obtendo, deste modo, um rendimento ótimo.

Mas por que preço, senhores?

Como obrigava todos os operários a trabalhar ao mesmo ritmo, reputado ótimo para a produção, os que não o podiam atingir eram postos de parte ou despedidos e muitos dos melhores, dos qualificados, obrigados a um ritmo demasiado rápido, começaram a apresentar perturbações de ordem nervosa.

Façamos, agora, um paralelo entre este sistema que levava a uma bárbara e até, como dissemos, desumana seleção, com o sistema posto em prática, alguns anos mais tarde, pelo grande industrial Henri Ford. Nas suas fábricas, a partir de 12 de janeiro de 1914, os operários trabalhavam oito horas, com um salário de cinco dólares diários, e não se podia recusar trabalho a qualquer operário com o fundamento na sua invalidez. Como consequência lógica, nenhum operário podia ser despedido das suas fábricas por esse motivo, com exceção dos atacados de doenças contagiosas, salvo a tuberculose. Para tanto, os especialistas procuravam os trabalhos executáveis pelas várias classes de inválidos, o que permitia a estes desprotegidos da sorte atingirem uma capacidade de produção igual à dos outros operários, perfeitamente válidos, e, portanto, perceberem o mesmo salário que eles.

"Nós não temos, bem entendido", diz Ford, "preferência pelos inválidos, mas provamos que eles podem ganhar, entre nós, um salário igual ao de qualquer outro operário". Diz-nos, ainda, que entre 9.563 operários das suas fábricas, considerados abaixo da validade?, média, contavam-se 123 mutilados ou amputados dos braços, antebraços ou das mãos, e um não tinha as 2 mãos. Quatro eram cegos; 207 cegos de um olho; 253 quase sem verem de um dos olhos. Também se contavam 37 surdos-mudos; 60 epiléticos; 4 homens privados de ambas as pernas ou dos pés; 234 sem uma perna ou um pé, e os restantes com menores enfermidades. Os tuberculosos, em grande número, trabalhavam em pavilhões isolados, construídos especialmente para esse fim.

Fêz ainda ensaios com os convalescentes que se podiam sentar, dando-lhes trabalhos compatíveis com o seu estado de saúde, o que lhes permitia auferir um salário como se estivessem a trabalhar na fábrica. Verificou que todos eram felizes, que dormiam melhor, tinham mais apetite e, sobretudo, o seu restabelecimento era mais rápido.

Devemos, no entanto, ter presente que a aceitação e o incremento do movimento pró-Orientação Profissional não se fizeram, propriamente, por motivos filantrópicos. Basta lembrar o que dissemos sobre os desastres motivados por carros elétricos que implicavam pesadas indenizações; com as aprendizes de telefonistas que, por terem de procurar outra profissão, representavam para a companhia perda de tempo e de dinheiro. Mesmo a frequência dos acidentes de trabalho determinados por carência de aptidões dos sinistrados obrigava as companhias de seguros a pagar grande número de subsídios. Logo, foi sobretudo por motivos de ordem econômica, que este movimento em favor da Orientação Profissional começou a aceitar-se. Mas, com o tempo, a Orientação Profissional principia a ter um caráter mais humano, ou melhor, mais social, tornando possível a todos, até mesmo aos inválidos, terem um lugar próprio na sociedade.

No entanto, a Orientação Profissional não serve só os indivíduos sãos e os inválidos, visto os próprios enfermos também podem beneficiar dos seus serviços. Foi Hermann Simon (2), diretor do manicômio de Gütersloh, na Alemanha, que, em 1927, lançou as bases de uma organização científica da laborterapia, ou terapêutica ocupacional (3), por a verificação dos inconvenientes de uma rigorosa clinoterapia (tratamento pelo repouso no leito), em voga nessa época, o ter levado à conclusão de que a ociosidade agrava, em muitos casos, o estado dos doentes mentais. Como os enfermos, porém, nem sempre poderão ser ocupados durante o decurso da sua doença, em trabalhos inerentes à profissão que exerciam quando gozavam saúde, necessário se torna realizar uma verdadeira Orientação Profissional, que vise a canalizar, dentro do possível, as suas energias, ainda que mórbidas.

Agora, já podem VV. Excias. aprender bem a diferença entre a Seleção Profissional e a Orientação Profissional. A primeira, isto é, a Seleção Profissional, como parte da profissão para o indivíduo,

(2) Veja-se a sua obra "Aktivere Krankenbehandlung in der Irrenanstalt", 1920. Foi vertida para a língua castelhana, em 1937, pelo Dr. Hamón Sarro, com o título "Tratamiento ocupacional de los enfermos mentales"

(3) Usamos o termo laborterapia para sermos mais precisos, por isso que, com o psiquiatra Dr. Emílio Mira y López ("Manual de Psiquiatria"), consideramos a ergoterapia dividida em gineterapia, ludoterapia e laborterapia ou terapêutica ocupacional propriamente dita.

interessa, sobretudo, à empresa, à administração. Com efeito, o que especialmente pretendem estes organismos é preencher os lugares vagos, do quadro do seu pessoal, com os obreiros mais capazes, com os obreiros mais qualificados, desinteressando-se de todos os outros. Já na Orientação Profissional parte-se do indivíduo para a profissão, quer dizer, procura-se a carreira que mais está em harmonia com as suas aptidões e com a sua personalidade, e que, por isso mesmo, mais lhe convém. Agora, como acima de tudo se tem em vista o êxito, a felicidade dos indivíduos, não é a prosperidade de um organismo ou de uma entidade que está em jogo, mas o bem da comunidade.

Não se julgue, no entanto, que a Seleção e a Orientação Profissionais se excluam. Na verdade, aqueles que forem eliminados pela seleção devem, a seguir, ser orientados, o que, pelo menos, faz perder à seleção o que ela tem de brutal e até de desumano. Com efeito, se alguém quiser seguir uma profissão e o selecionador verificar que o indivíduo em causa não tem as aptidões por ela requeridas, compete-lhe, na qualidade de orientador, indicar qual o ofício que melhor lhe convém. Mesmo, é fácil compreender que a orientação tende com o tempo a absorver a Seleção Profissional, porquanto, se a Orientação tomar o desenvolvimento e a precisão nos diagnósticos e prognósticos que é de esperar, aos lugares vagos só concorrerão os que, de fato, tenham as aptidões necessárias ao seu desempenho, depois de devidamente orientados.

De tudo que referimos, parece poder-se inferir que a Orientação Profissional devia ser olhada com carinho, ou, pelo menos, ser bem aceita pelas várias classes sociais. Tal não sucedeu. Deparou-se com uma oposição, que podemos mesmo dizer forte, sobretudo por parte da classe média. Uma das razões foi a de os pais temerem que a seus filhos fosse imposta a profissão que lhes era mais adequada, o que causaria o desmoronamento de todas as suas aspirações, de todos os seus sonhos, de todas as suas ambições. É que os pais, depois de terem criado e educado os filhos, julgam-se no direito de lhes escolher a carreira, sem muitas vezes perceberem que o fazem mais para satisfação das suas próprias ambições e vaidades do que para salvaguarda dos interesses desses seus descendentes.

Vamos ilustrar com um caso em que tivemos interferência, o que acabamos de referir. Certo estudante, terminado o seu curso liceal com boa classificação e só com 16 anos de idade, desejava seguir as Belas-Artes por ter grande inclinação para o desenho. Seu pai tinha sonhado, tinha ambicionado a carreira de engenheiro para êle, e, por isso, opôs-se terminantemente à sua matrícula na Escola de Belas-Artes, afirmando que nessa escola só se pintavam bonecos. Foi para a Faculdade de Ciências, e no primeiro ano apenas conse-

guiu aprovação nas cadeiras de Desenho com altas classificações; no segundo e no terceiro, só obteve êxito em mais duas cadeiras.

Consultado sobre o caso, e depois de o ter bem estudado, aconselhei que o submetessem ao exame de admissão à Escola de Belas-Artes a fim de cursar Arquitetura. Apesar de começar a sofrer de um complexo de inferioridade, originado, sem dúvida, pelos insucessos constantes na Faculdade e faltar muito pouco tempo para o exame de admissão à Escola de Belas-Artes, foi fazê-lo e ficou classificado em segundo lugar. Só depois deste magnífico resultado é que puseram o pai ao corrente do sucedido. Ficou muito aborrecido por não lhe terem pedido autorização para que o filho se submetesse a tal exame, mas, se o tivessem consultado, — confessou êle —, não o teria consentido. Com a intervenção da mãe, permitiu, não sem custo, que o filho se matriculasse na Escola de Belas-Artes, mas sob a condição de, no caso de não obter altas classificações, arranjar-se-lhe um emprego. Começou o nosso estudante a trabalhar com entusiasmo e afincó, coisa que ainda não tinha feito até ali e obteve distinção tanto no primeiro como no segundo ano do curso por nós aconselhado. Desta forma, atrasou em três anos a sua carreira por o pai estar dominado pela ambição de ter um filho engenheiro.

Devemos, porém, ter presente que a Orientação Profissional nada impõe. Limita-se a indicar a profissão ou profissões que melhor se adaptem às possibilidades psico-físicas dos consulentes.

Outro argumento que os opositores do movimento a favor da Orientação Profissional contrapõem, consiste em os juízos por ela emitidos terem um valor precário, pela dificuldade em determinar as aptidões num período da vida que oscila entre os 13 e 16 anos, isto é, no chamado período pubertário, instável por natureza. Na verdade, é neste período que se verifica uma franca transformação do indivíduo, o que leva a considerá-lo, por isso, o mais instável e indeciso da sua vida. Apesar de tudo, Meili afirma-nos que neste período existem, de fato, irregularidades no desenvolvimento psíquico, mas que pelos exames que fez numa série de crianças antes e depois de terem atingido a idade de 14-15 anos, chegou à conclusão de que o segundo exame confirma, com uma precisão praticamente suficiente, os resultados do primeiro. Mesmo assim, tais incertezas, por maiores que sejam, não podem levar à rejeição de todas as tentativas de diagnóstico das aptidões e, implicitamente, à rejeição do princípio da Orientação Profissional. De igual modo, apesar de todas as incertezas da biologia, a medicina não é de forma alguma posta de parte, antes pelo contrário, todos dela se socorrem quando necessitam.

Nenhuma destas duas ciências ou técnicas, como as queiram considerar, tem a veleidade de julgar que formulam diagnósticos precisos. Neste campo, a certeza dá o lugar à probabilidade que se

torna apanágio dos seus diagnósticos. Apesar de tudo, "mais vale", como muito bem diz Claparède, "um método que leve a resultados sem dúvida incertos, mas afetados de um determinado coeficiente de probabilidade, do que nenhum método, isto é, juízos arbitrariamente pronunciados e só subordinados aos caprichos do acaso".

Tenha-se, no entanto, presente que é sempre possível avaliar a justeza dos juízos emitidos pela Orientação Profissional, — diagnósticos e prognósticos —, através dos êxitos obtidos na profissão pelos indivíduos por ela orientados. Neste particular, diversos inquéritos se fizeram; a alguns nos vamos referir. De 1927 a 1931, o Instituto Nacional de Psicologia de Londres orientou 1.300 rapazes, e a predição, tanto do sucesso como do insucesso na profissão, apresentou-se exata em 97% dos casos. A Junta de Educação de Birmingham fez uma série de observações em 2.301 rapazes orientados, cujos resultados definitivos foram publicados em 1944 — resultados que passamos a sumariar, na parte que nos interessa:

56% dos rapazes saídos das escolas, que seguiram a carreira indicada pela Orientação Profissional, conservaram-se nela durante os dois primeiros anos; 46% mantiveram-se no decurso dos primeiros quatro anos, e só 11% dos que não seguiram as indicações dadas pela Orientação Profissional conservaram-se na profissão, tanto no decorrer dos dois primeiros anos como no decorrer dos primeiros quatro. Também o Centro de Orientação Profissional de Nantes fez um inquérito em dois grupos de 300 aprendizes cada um, não selecionados. Os aprendizes do primeiro grupo foram orientados e colocados pelo Centro e os do segundo grupo escolheram a profissão a seu bel-prazer. Seguem-se os resultados:

Mudaram uma ou mais vezes de profissão: os que foram orientados, somente 26; os não orientados, 201;

Permaneceram na profissão escolhida: orientados, 274; não orientados, só 99;

Trabalharam como jovens operários na oficina onde fizeram o aprendizado: orientados, 221; não orientados, apenas 87.

Não foram aceitos os serviços, após terem terminado o contrato de aprendizagem: dos orientados, unicamente 79, dos não orientados, 213.

A eloqüência dos números mostra-nos à saciedade que a percentagem dos sucessos e da estabilidade nas profissões é muito mais elevada, — que é o mesmo que dizer, uma mão-de-obra mais estável e suscetível de melhor rendimento —, quando se recorre aos serviços de Orientação Profissional do que quando intervém "juízos arbitrariamente pronunciados e só subordinados aos caprichos do acaso", para repetir as palavras de Claparède.

Se, como acabamos de ver, a Orientação Profissional pode levar a um aumento do rendimento econômico por um acréscimo de produção útil, — diminuição de acidentes e estabilidade nas profissões —, devemos-lhe reconhecer não só um alto valor social como até individual. Com efeito, todo aquele que escolheu mal a profissão sofre as conseqüências mais ou menos nefastas desse ato, conforme a natureza da sua escolha e da sua personalidade. O que se pode afirmar é que essa má escolha afeta o equilíbrio psíquico do indivíduo pela formação progressiva de um aborrecimento, de um desgosto constante, que leva a perturbações de ordem vária, destacando-se um nervosismo geral capaz de degenerar em fadiga nervosa ou num acentuado sentimento de inferioridade. Chega mesmo a atingir conseqüências ainda mais graves, pois, por vezes, favorece a eclosão de psicopatias ainda em germe ou já latentes, donde considerar-se uma boa Orientação Profissional de grande importância na profilaxia das doenças nervosas.

São também já hoje conhecidas as conseqüências psico-fisiológicas de uma errada escolha de carreira. É o caso das câibras profissionais, como as dos telegrafistas, que se manifestam de preferência nos carecentes de aptidões e temperamento para se adaptarem a esse modo de vida.

Verificou-se ainda, — e o psicólogo inglês Cyril Burt chama a atenção para tal fato —, que entre os jovens delinquentes existia uma elevada percentagem de mal adaptados à sua profissão. E Collette Hallu refere que, entre os menores delinquentes, que observou, havia grande número que no espaço de 2 a 3 anos serviram 15 a 20 patrões, ensaiando algumas vezes 8 a 10 profissões diferentes. Entre 100 jovens delinquentes, por ela especialmente estudados, somente 21 tinham feito uma aprendizagem profissional; 61 tinham experimentado muitas, e 18 não tinham aprendido nenhuma.

Acabamos de passar em revista, ainda que sumariamente, os inconvenientes, que, por vezes, tomam aspectos de certa gravidade, de uma errada escolha de carreira. No caso contrário, isto é, em todo aquele que escolheu bem a profissão, a alegria espelha-se-lhe no rosto. Esta alegria traduz o sentimento do dever cumprido, a satisfação de uma adequada aplicação de todas as forças físicas e espirituais que fazem brotar a confiança, tonificam a vontade, robustecem todas as energias vitais e tornam possível resistir, mesmo vencer, a série de maiores ou menores dificuldades que surgem com frequência no decurso da vida. E, porque a felicidade resulta, em grande parte, da completa adaptação e integração do indivíduo no meio social, e como um dos fatores principais dessa adaptação e integra-

ção é o desempenho cabal da profissão, — que só se atinge quando bem escolhida —, é lícito afirmar-se que uma boa orientação profissional, contribui, em grande parte, para se atingir essa felicidade.

* * *

Ainda que nas obras de um outro autor se encontrem certos passos que abranjam aspectos da Orientação Profissional e até algumas, como a intitulada "Examen de ingenios", de Juan Huarte, publicada em 1575, fosse até mais longe, cabe inquestionavelmente ao Professor Frank Parsons o mérito de ter sido o iniciador do movimento pró-Orientação Profissional (*vocational guidance movement*).

Já na sua obra *Necessidades do nosso país*, publicada em 1894, aparece a idéia de Orientação Profissional. Faz as suas primeiras experiências sobre a análise das profissões para a pesquisa de métodos que levassem ao possível diagnóstico das aptidões específicas, em Boston, no decorrer do ano de 1901, na Civil Service House, fundada pelo Dr. Bloomfield. Em 1906, no Econômico Clube, de Boston, profere Parsons uma conferência intitulada a *Cidade ideal*, na qual chama a atenção para a necessidade de se auxiliar a juventude na escolha das profissões. Repete a conferência, a pedido de Bloomfield, no ano seguinte, para os cursos adiantados das escolas de Boston. Despertou tal interesse a conferência nos ouvintes que muitos deles pediram, depois de terminada, consultas individuais. Estas foram o ponto de partida para uma sistemática Orientação Profissional que se efetivou em 1908, com o Boston Vocation Bureau, fundado sob a sua orientação e a expensas da senhora Quincy A. Shaw.

Foi ainda em Boston, que, em 1910, se realizou o primeiro Congresso de Orientação Profissional, patrocinado pela Câmara do Comércio dessa cidade. Um ano depois, a Universidade de Havard torna-se um centro de estudos de Orientação Profissional, para o que se criaram os necessários cursos, que, depois, se estenderam a outras universidades.

Mas começou-se a compreender que, se havia toda a vantagem em orientar os estudantes na escolha da futura profissão, não fazia sentido que se não fizesse o mesmo no respeitante aos estudos. Foi Kelley, na sua tese de doutoramento, intitulada *Educational Guidance*, em 1914, o primeiro a focar este novo aspecto da Orientação conhecido por Orientação Educacional. O sentido por êle dado à expressão Orientação Educacional era o de auxiliar os estudantes na escolha das disciplinas a frequentar e outros ajustamentos escolares. A sua tese assentava na investigação estatística das aptidões necessárias aos vários ramos de estudo, para determinar a provável habilidade dos escolares nesses cursos.

A idéia de Kelley foi bem compreendida, e, assim, na América do Norte, em 1942, já existia um bem montado serviço de Orientação que abrangia, aproximadamente, um terço-das suas escolas secundárias.

A França, em 1937, realizou um ensaio de Orientação Educacional. Como se verificasse um acréscimo de população liceal que ultrapassava 72%, — acréscimo esse que se fazia sentir, de preferência, na seção em que predominavam as humanidades clássicas —, Latim e Grego —, com a agravante de elevado número de alunos não conseguirem obter a carta de curso —, resolveu o Governo, para atemperar a tais inconvenientes, dividir o ensino liceal em três seções com um ano vestibular de estudos em *classe de orientação*. As seções eram a clássica, a moderna e a técnica, e só davam ingresso em qualquer delas os estudantes que na classe de orientação revelassem certas tendências ou aptidões. Esta experiência, que se estendeu até ao ano de 1939, foi, infelizmente, prejudicada pelo advento da última guerra, o que não permitiu tirar conclusões definitivas. No entanto, alguns críticos, entre eles Henri Wallon, consideram os resultados, apesar de tudo, cheios de promessas.

O Brasil, em 1942, decreta a obrigatoriedade da Orientação Educacional nos seus estabelecimentos de ensino secundário. Vamos historiar, sumariamente, o caso brasileiro. As possibilidades de uma orientação refletem, no dizer do grande pedagogo Professor Lourenço Filho, "muito especialmente as condições de vida social e econômica". Ora, no Brasil, vinha-se acentuando não só uma intensa organização do trabalho nos vários ramos da atividade, mas ainda um desenvolvimento industrial de certo vulto. Daqui, aumentarem o número de profissões e, por igual forma, os serviços especializado? e qualificados. Tal fato não podia deixar de se fazer sentir no campo da instrução.

Esta atmosfera, excepcionalmente propícia, foi bem sentida, o que não é de estranhar pelo fato do Brasil se vir afirmando cada vez mais um país progressivo em matéria pedagógica a que tem sabido dar feição prática, digna de nota e admiração. E, assim, é promulgada a lei orgânica do ensino secundário, de 9 de abril de 1942, « lei Capanema, — por ter, ao tempo, sobraçado a pasta da Educação o Dr. Gustavo Capanema —, que torna obrigatório, no seu artigo 80, fazer-se a orientação nos estabelecimentos de ensino secundário. Nos artigos 81 e 82, traça o objeto da Orientação Educacional e quais as diretrizes a que ela se deve subordinar, e, no artigo 83, cria os lugares de "orientadores profissionais".

Devemos esclarecer que, anteriormente à publicação da lei Capanema, já no Brasil se fazia nalguns estabelecimentos de ensino

médio, — como, por exemplo, na Escola Amaro Cavalcanti —, Orientação Educacional, de que a orientadora Araci Muniz Freire publicou um feliz e interessante relato, em 1940.

Do exposto é fácil, julgamos, depreender-se a existência de estreitas relações entre a Orientação Profissional e a Orientação Educacional. Assim, as profissões mais complexas ou mais qualificadas determinam estudos de maior duração, que implicam uma escolha dos cursos que a elas correspondam. Mas onde haja escolha a fazer, há sempre lugar para uma orientação, que, no caso presente, será a educacional, que se apresenta como o primeiro passo para a Orientação Profissional. Poder-se-ia objetar que a Orientação Profissional já implica a Orientação Educacional. Na verdade, alguns autores não fazem essa distinção. Podemos citar, por exemplo, Cohen, que parte das cinco instituições — lar, escola, igreja, indústria e Estado — para considerar cinco aspectos da Orientação Profissional: o social, o educacional, o moral, o industrial e o cívico.

Quanto a nós, preferimos seguir a idéia de Meyers, que, apesar de reconhecer a existência de íntima relação entre a Orientação Educacional e a Orientação Profissional, julga, no entanto, *de* toda a vantagem fazer-se a distinção entre elas, por, umas vezes, predominarem fins de ordem profissional e, outras, de ordem educacional.

A necessidade de uma Orientação Educacional nasce da diversidade dos grupos de disciplinas que formam o plano de estudos referentes a cada curso que se oferecem à escolha dos estudantes e de um ajustamento mais exato do ensino a cada caso particular dos alunos. Lembramos o que dissemos há pouco: onde houver escolha, há sempre lugar para uma orientação.

Noutros tempos, os planos de estudos eram constituídos por um mínimo de conhecimentos indispensáveis a qualquer indivíduo. O Grego e o Latim, considerados, ao tempo, como as únicas disciplinas capazes de exercitar e desenvolver a inteligência em toda a sua plenitude, preenchiavam o plano de estudos, o que não permitia qualquer escolha. Com o rodar dos tempos, as coisas mudaram. A aprendizagem das línguas vivas e a das ciências começaram a fazer parte do regime de estudos e, para elas, reclamou-se um ensino feito logo no início do curso, como sucedia com as línguas clássicas — o Grego e o Latim.

Tal fato levou a uma sobrecarga de disciplinas e, naturalmente, à sua divisão em grupos, de forma a poderem os escolares optar pelo grupo que mais lhes conviesse.

Em Portugal, como é sabido, o curso dos liceus bifurcava-se nos grupos conhecidos pela designação de *ciências e letras*. Com o novo Estatuto do Ensino Liceal, deve o estudante, ao ingressar no 3.º ciclo, escolher, entre os 8 grupos de disciplinas que o plano de estudos apresenta, aquele que dá acesso ao curso universitário que deseja

tirar. Logo, como há escolha, impõe-se uma Orientação Educacional que auxilie os escolares a preferir este ou aquele grupo de disciplinas em harmonia com as suas possibilidades, quer dizer, o grupo que os levará a melhor realizarem a sua personalidade.

Também noutros tempos e, infelizmente, em parte, ainda hoje, só se conhecia a seleção no ensino. O aluno que não tinha aproveitamento escolar ficava excluído e as exclusões repetidas eram tomadas como indicação segura da sua incapacidade para os estudos, originada por uma apoucada inteligência ou falta de aplicação. Quando se reconhecia um *déficit* variável na atividade intelectual, era êle imputado à preguiça ou ao abandono do estudo. Em todos estes casos, os únicos responsáveis pelos insucessos escolares eram os alunos ou as suas famílias, por estas não os obrigarem a estudar.

Mas será sempre assim? Não caberão também responsabilidades aos professores, aos programas e ao meio familiar para só citar as principais causas possíveis desses fracassos?

O ato de aprender é mais complexo do que geralmente se julga. É que do ensino não resulta, somente, o aprendizado de idéias ou de fatos, mas também de atitudes e de ideais. O professor de Português, o professor de Matemática, enfim, o professor de qualquer disciplina, não ensina, como é vulgar julgar-se, só a matéria de que é professor. Por associação ou concomitância, os escolares aprendem atitudes para com o professor, para com o estabelecimento em que recebem o ensino, para com a matéria que lhes é ensinada, etc, atitudes que, por vezes, são mais importantes do que o conteúdo da própria disciplina. A frase vulgar dos estudantes de que não têm jeito para qualquer das disciplinas que formam o plano de estudos traduz, por vezes, a atitude menos desejável de um professor que, involuntariamente, fomentou ou criou inibições e complexos de inferioridade que acompanharão os estudantes pela vida fora.

Em abono do que acabamos de afirmar, citaremos Claparède. Diz-nos êle que alguns estudantes considerados como os últimos da classe, em qualquer disciplina, e que, por isso, pareciam destituídos de qualidades necessárias para vencer nos estudos, fazem progressos inesperados quando são ensinados por outro professor. A antipatia pôr qualquer professor pode traduzir-se em inaptidão para o aprendizado da disciplina por êle ensinada. A esta incapacidade resultante de um recalque originado por uma causa afetiva, chama Claparède *falsa inaptidão*.

De uma maneira geral, o afetivo dificulta o cognitivo. Com efeito, Alexander-Schâfer, com os "estímulos-choques", evidenciou a grande dificuldade que temos em nos servir da memória de fixação e a rapidez com que esquecemos o já retido quando estamos emocionados. Também Yerkes e Dodson mostraram que os estados afetivos, nos irracionais, entravavam a sua aprendizagem. A expli-

ção de tais fatos filia-se em que as excitações intensas, — as emoções —, determinam a inibição das células do córtex cerebral, por indução recíproca. Mas, como a estrutura fisiológica do córtex cerebral é diferente de criança para criança, os fenômenos de indução recíproca podem levar a uma maior ou menor inibição das células corticais. Daqui, as severas mas justas críticas feitas à pedagogia do medo, que, por se basear nas ameaças e nas punições corporais, determinam estados emotivos que levam, na maioria dos casos, a uma difícil aprendizagem.

Vem a propósito referir uma recordação escolar relatada pelo conhecido psicólogo inglês Spearman:

Diz-nos êle que "o seu mestre tinha adotado a máxima de que o melhor meio de fazer penetrar a gramática latina no espírito dos alunos era dar-lhes fortes socos nas costas. Este estímulo", continua êle, "não tinha como resultado um melhor conhecimento das regras e das exceções do participio passado latino, mas, pelo contrário, de as fazer esquecer, instantaneamente, àqueles que as sabiam". Assim, se não houver o suficiente cuidado da parte do professor, muitos estudantes, facilmente emocionáveis, apresentarão um deficiente rendimento escolar, que à primeira vista poderá ser considerado como carência de aptidão quando, na verdade, não passa de uma *falsa inaptidão*.

Também Gilbert-Robin insiste sobre a existência de perturbações na evolução da afetividade infantil motivadas por defeitos do meio familiar, onde se bate a-miúdo, onde se ralha, onde se escarnece e humilha frequentemente. As crianças inibidas por estes hábitos, adaptam-se mal à escola, o que pode levar a supor-se que há uma falta de aptidão, quando, afinal, o que existe é uma *falsa inaptidão*.

A seleção não basta, pois.

Torna-se necessário, como já dissemos, procurar um ajustamento mais exato do ensino a cada caso particular dos alunos e, por isso, tem de se investigar qual a determinante dos insucessos escolares. Estes insucessos que, como vimos, se podem filiar, muitas vezes, em recalques de origem afetiva ou em conflitos afetivos causados por situações familiares ou escolares, que se patenteiam através de insuficiências variáveis da atividade intelectual, perturbações diversas da atenção, etc, vêm mostrar, claramente, que a causa de muitos fracassos dos estudantes não é devida à falta de aptidão, mas sim a *falsas inaptidões*.

Também o sucesso nos estudos não pode servir de estalão para se apreciar a inteligência. Quantos alunos conseguem mais elevadas classificações do que outros melhor dotados?

Diz-nos Meili que é permitido "afirmar que a maior parte dos trabalhos profissionais, e mesmo os estudos universitários, podem

ser levados a bom fim com capacidades medíocres, desde que se posua uma vontade firme". Não nos parece lícito tornar extensiva esta maneira de ver ao caso em questão. Explicamos esses êxitos pelo que nós chamamos *capacidade geral para o estudo*, a qual faa que o estudante obtenha elevadas classificações em todas as disciplinas. Tal capacidade é evidenciada pelo cotejo entre as notas escolares e o resultado do exame de inteligência obtido por meio de processos psicotécnicos.

Por outro lado, os programas, as mais das vezes em lugar de favorecerem o desenvolvimento dos estudantes em harmonia com uma dada atividade mental, contrariam-no, em virtude de serem constituídos por matérias das várias disciplinas fora das suas possibilidades mentais e cuja extensão quilométrica excede o seu poder de apreensão. Também levam, com uma freqüência pouco desejável, a um ensino demasiado abstrato e excessivamente teórico sem que se pensasse nas conseqüentes dificuldades que têm de vencer, com tal ensino, os escolares de nível menta' mais baixo e, sobretudo, os dos meios menos cultos.

Temos de reconhecer que os programas, em todos os tempos, não foram objeto de cuidadoso estudo. Estabelecidos, de início, empiricamente, têm-se arrastado segundo as preferências tradicionais, ou segundo a rotina, *sem que se tenha pensado em procurar saber o que realmente pode aprender a criança e como é possível favorecer o seu desenvolvimento em relação a esta ou àquela atividade mental.*

Todas estas e outras variações que surgem no aproveitamento escolar, nas atitudes e na conduta dos estudantes, implicam acurado estudo que deve levar a um conhecimento psicológico profundo e até mesmo mais sutil da massa discente. Mas não é ao professor que se deve exigir esse estudo. Como poderá êle fazê-lo em face de turmas de 40 alunos, ou quase, de programas inoportáveis, que não permitem fixar técnicas, absorvido, como está, pela preocupação de esgotar o programa?

Mesmo, falta-lhe o preparo técnico para interpretar e explicar estas e outras atitudes, esses casos duvidosos, esses paradoxos pedagógicos tão freqüentes nos estudantes.

É à Orientação Educacional, na pessoa dos seus orientadores, auxiliados pelos professores e médicos escolares e com o pleno apoio dos reitores, que competiria fazer este e outros estudos. Por exemplo: deve o orientador manter estreitas relações com os professores para, pelo conhecimento das maiores ou menores dificuldades de compreensão e assimilação das matérias constantes das várias rubricas do programa e pela análise dos erros cometidos pelos escolares no seu aprendizado, poder determinar as características das aptidões intelectuais.

cação de tais fatos filia-se em que as excitações intensas, — as emoções —, determinam a inibição das células do córtex cerebral, por indução recíproca. Mas, como a estrutura fisiológica do córtex cerebral é diferente de criança para criança, os fenômenos de indução recíproca podem levar a uma maior ou menor inibição das células corticais. Daqui, as severas mas justas críticas feitas à pedagogia do medo, que, por se basear nas ameaças e nas punições corporais, determinam estados emotivos que levam, na maioria dos casos, a uma difícil aprendizagem.

Vem a propósito referir uma recordação escolar relatada pelo conhecido psicólogo inglês Spearman:

Diz-nos êle que "o seu mestre tinha adotado a máxima de que o melhor meio de fazer penetrar a gramática latina no espírito dos alunos era dar-lhes fortes socos nas costas. Este estímulo", continua êle, "não tinha como resultado um melhor conhecimento das regras e das exceções do participio passado latino, mas, pelo contrário, de as fazer esquecer, instantaneamente, àqueles que as sabiam". Assim, se não houver o suficiente cuidado da parte do professor, muitos estudantes, facilmente emocionáveis, apresentarão um, deficiente rendimento escolar, que à primeira vista poderá ser considerado como carência de aptidão quando, na verdade, não passa de uma *falsa inaptidão*.

Também Gilbert-Robin insiste sobre a existência de perturbações na evolução da afetividade infantil motivadas por defeitos do meio familiar, onde se bate a-miúdo, onde se ralha, onde se escarnece e humilha freqüentemente. As crianças inibidas por estes hábitos, adaptam-se mal à escola, o que pode levar a supor-se que há uma falta de aptidão, quando, afinal, o que existe é uma *falsa inaptidão*.

A seleção não basta, pois.

Torna-se necessário, como já dissemos, procurar um ajustamento mais exato do ensino a cada caso particular dos alunos e, por isso, tem de se investigar qual a determinante dos insucessos escolares. Estes insucessos que, como vimos, se podem filiar, muitas vezes, em recalques de origem afetiva ou em conflitos afetivos causados por situações familiares ou escolares, que se patenteiam através de insuficiências variáveis da atividade intelectual, perturbações diversas da atenção, etc, vêm mostrar, claramente, que a causa de muitos fracassos dos estudantes não é devida à falta de aptidão, mas sim a *falsas inaptidões*.

Também o sucesso nos estudos não pode servir de estalão para se apreciar a inteligência. Quantos alunos conseguem mais elevadas classificações do que outros melhor dotados?

Diz-nos Meili que é permitido "afirmar que a maior parte dos trabalhos profissionais, e mesmo os estudos universitários, podem

ser levados a bom fim com capacidades medíocres, desde que se posua uma vontade firme". Não nos parece lícito tornar extensiva esta maneira de ver ao caso em questão. Explicamos esses êxitos pelo que nós chamamos *capacidade geral para o estudo*, a qual faz que o estudante obtenha elevadas classificações em todas as disciplinas. Tal capacidade é evidenciada pelo cotejo entre as notas escolares e o resultado do exame de inteligência obtido por meio de processos psicotécnicos.

Por outro lado, os programas, as mais das vezes em lugar de favorecerem o desenvolvimento dos estudantes em harmonia com uma dada atividade mental, contrariam-no, em virtude de serem constituídos por matérias das várias disciplinas fora das suas possibilidades mentais e cuja extensão quilométrica excede o seu poder de apreensão. Também levam, com uma freqüência pouco desejável, a um ensino demasiado abstrato e excessivamente teórico sem que se pensasse nas conseqüentes dificuldades que têm de vencer, com tal ensino, os escolares de nível mental mais baixo e, sobretudo, os dos meios menos cultos.

Temos de reconhecer que os programas, em todos os tempos, não foram objeto de cuidadoso estudo. Estabelecidos, de início, empiricamente, têm-se arrastado segundo as preferências tradicionais, ou segundo a rotina, *sem que se tenha pensado em procurar saber o que realmente pode aprender a criança e como é possível favorecer o seu desenvolvimento em relação a esta ou àquela atividade mental.*

Todas estas e outras variações que surgem no aproveitamento escolar, nas atitudes e na conduta dos estudantes, implicam acurado estudo que deve levar a um conhecimento psicológico profundo e até mesmo mais sutil da massa discente. Mas não é ao professor que se deve exigir esse estudo. Como poderá êle fazê-lo em face de turmas de 40 alunos, ou quase, de programas in comportáveis, que não permitem fixar técnicas, absorvido, como está, pela preocupação de esgotar o programa?

Mesmo, falta-lhe o preparo técnico para interpretar e explicar estas e outras atitudes, esses casos duvidosos, esses paradoxos pedagógicos tão freqüentes nos estudantes.

É à Orientação Educacional, na pessoa dos seus orientadores, auxiliados pelos professores e médicos escolares e com o pleno apoio dos reitores, que competiria fazer este e outros estudos. Por exemplo: deve o orientador manter estreitas relações com os professores para, pelo conhecimento das maiores ou menores dificuldades de compreensão e assimilação das matérias constantes das várias rubricas do programa e pela análise dos erros cometidos pelos escolares no seu aprendizado, poder determinar as características das aptidões intelectuais.

Que conhecemos nós da aptidão necessária para o estudo do Inglês, da Filosofia ou de qualquer outra disciplina?

Sabemos, por a experiência nô-lo ter mostrado, ao ensinarmos a disciplina de Matemática, que as crianças que esquecem rapidamente o aprendido, têm todas as probabilidades de não possuírem aptidão para aquela disciplina. Julgamos, entretanto, poder tornar extensiva às outras disciplinas do currículo esta característica de inaptidão, mas, mesmo assim, cuidado: ela pode não ser mais do que uma falsa inaptidão.

Mas os orientadores educacionais devem ser acima de tudo os confidentes, os guias, os conselheiros dos escolares, para o que deverão possuir um alto grau de simpatia pessoal. Só nos abrimos, só desvendamos a nossa alma àqueles para quem somos atraídos, àqueles com quem simpatizamos. Como os orientadores têm de fazer o estudo individual dos alunos, devem, por isso, ter uma forte e larga preparação psicológica e sentir uma grande simpatia pelos problemas humanos, muito especialmente pelos da adolescência, para assim a compreenderem melhor. Mesmo a orientação é tanto mais segura e proveitosa de conseqüências, quanto maiores forem as possibilidades de ter uma imagem mais completa e mais viva dos escolares.

Devem ainda ter os orientadores estudos especializados oôbre profissões e empregos e conhecer os problemas a elas respeitantes para poderem fornecer todos os esclarecimentos de natureza profissional, que possam interessar aos educandos; devem, por outro lado, procurar contatar o mais possível com os pais ou encarregados da educação dos alunos para eles poderem compreender a necessidade de cooperarem com a escola; enfim, devem, de uma maneira geral, procurar, por todos os meios possíveis, auxiliar o desenvolvimento integral dos alunos, abrindo-lhes, por essa forma, as portas da felicidade. Como é de toda a vantagem que o orientador tenha longa prática pedagógica, convém que êle saia do quadro dos professores do ensino secundário e tenha, como aconselham alguns autores, uma idade mínima de 35 anos.

Um orientador não se improvisa. Tem de ter, além de uma forte preparação técnica, uma outra de não menor importância: a profissional. Os tratadistas consignam, aos futuros orientadores, pelo menos dois anos de prática em serviços especializados de Orientação Educacional.

Abordamos, propositadamente, a preparação dos orientadores para que se não pense, ou se venha a pensar, em criar serviços de Orientação Educacional sem que haja os técnicos indispensáveis. Evitar-se-á, desta forma, que o carro vá adiante dos bois, ou seja,

criarem-se os serviços antes de se terem os técnicos que os devem organizar e orientar, caso este que, infelizmente, não é novo entre nós.

* *

Chegamos ao termo da tarefa que nos impusemos: mostrar a relação existente entre a Orientação Profissional e a Orientação Educacional para focar a necessidade e a importância da Orientação Educacional, vantagens da sua adoção entre nós, e, sobretudo, salientar o que representa para o indivíduo e para a sociedade uma boa orientação que procure ajustá-lo, quando criança, ao meio escolar, e, depois, quando já homem, ao meio social.

Se o conseguimos ou não, só VV. Excias. o poderão dizer. No entanto, não queremos terminar sem fazer bem sentir que o momento mais belo, o momento mais feliz da vida do homem, é, sem dúvida, aquele em que consegue, realmente, descobrir a sua aptidão, e que, por outro lado, grandes tristezas e não menores agruras lhe estão reservadas desde que não venha a encontrar o verdadeiro sentido da sua existência.

EVOLUÇÃO PROVÁVEL DO ALFABETISMO NA POPULAÇÃO BRASILEIRA DURANTE O PERÍODO DE 1940 A 1950 (*)

§ 1.º *Preâmbulo*

Far-se-á no presente estudo uma primeira tentativa para inferir-se a marcha do alfabetismo brasileiro, ano por ano, a partir de um recenseamento até o imediato.

Tomando por base os dados censitários de 1940, ajustados, e o total da população recenseada em 1950 (cinquenta e dois milhões em números redondos, segundo a divulgação já feita pelo Serviço Nacional de Recenseamento), a previsão fixará para cada ano do decênio as taxas de alfabetismo:

- a) para a população até 6 anos;
- b) para a população em idade escolar (dos 7 aos 14 anos) ;
- c) para a população de 15 e mais anos;
- d) para a população total.

Em seguida, será feito o retrospecto que as operações censitárias já possibilitam, no que toca aos aspectos referidos, incluindo-se aí a previsão efetuada. Os resultados desta inferência destinam-se, principalmente, a aguardar a apuração do último Censo, a fim de que, postos em confronto e analisados os dados censitários e os aqui inferidos, se obtenham as conclusões possíveis a respeito do método que se adotou, bem como do grau de precisão já alcançado pela estatística do ensino primário.

Essa última lição será muito oportuna, uma vez que o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Estatística estão operando em comum na implantação de um correto Registro Escolar, por meio do qual se procurou cobrir uma falha de base na organização do aparelho didático nacional.

A experiência já demonstrou que os elementos de registro utilizados até 1950, inclusive, eram bastante falhos e se ressentiam de enorme erro sistemático, no que tange à distinção entre alunos novos e alunos repetentes. Também as idades do discipulado, a frequência

(*) Trabalho elaborado pelo Serviço de Estatística da Educação e Saúde.

e as aprovações eram muito mal computadas, embora os totais nacionais se apresentassem bastante verossímeis em virtude de se compensarem, em grande parte, os erros não sistemáticos dos resultados parciais.

O Registro ora em via de implantação corrigirá todos esses defeitos. Feita a apuração do Censo de 1950, ficarão conhecidas as divergências entre as conclusões a que nos podem levar as estatísticas atuais e a realidade verificada através da contagem censitária. Os esclarecimentos obtidos fixarão igualmente os recursos de aferição para ajuizar-se, desde logo, o grau de exatidão dos primeiros resultados a serem colhidos pelo Registro que se está, agora, começando a praticar.

* * *

Duas "proposições" servirão de fundamento à inferência que vai aqui ser tentada. Decorrem de uma circunstância estatisticamente bastante óbvia, que poderá ser admitida sem demonstração. É que a mortalidade, a partir de uma certa data, com referência a um dado grupo populacional, em condições de cultura relativamente homogêneas, não alterará sensivelmente, com o crescer da idade dos respectivos componentes, a taxa do alfabetismo que em tal universo se encontrar, se o mesmo não fôr submetido a um trabalho educativo que lhe transforme indivíduos analfabetos em novos alfabetizados.

Das duas "proposições" que são corolário desse fato, a primeira consiste em que a taxa de alfabetismo em um grupo etário tomado nas condições aludidas é, muito próximamente, o somatório que exprimir a alfabetização anual a que esse grupo houver ficado submetido no decurso da sua idade.

Assim, se no ano x o grupo houver recebido a alfabetização expressa pela taxa a , e no ano $x + 1$ a que corresponde a taxa a' , seu alfabetismo total, resultante, desse biênio, isto é, ao termo de $x + 1$, será igual a $a + a'$. A única exceção ocorre, em virtude do compreensível motivo que será indicado no parágrafo 4.º, b , com relação aos grupos que forem tomados a partir dos 7 anos, inclusive, cujo alfabetismo, identificado que é com a obra dos ensinos comum e supletivo, pouco sofre a influência do esforço alfabetizante realizado — em bem pequena escala, de resto — nas idades precedentes.

A segunda "proposição" preliminar afirma a existência de estreita correlação entre os rendimentos relativos do trabalho alfabetizante, da escola comum, em cada ano-calendário, quanto aos diferentes níveis etários. Isto porque a alfabetização levada indiscri-

minadamente a um certo grupo pluri-etário há de exprimir-se por uma taxa global, que resultará, para as diferentes idades, de taxas específicas estreita e uniformemente inter-relacionadas.

Daí decorre que, modificando o aparelho escolar a intensidade do seu esforço de alfabetização em um determinado ano, elevando ou baixando a respectiva taxa de rendimento, conforme fôr verificado na sua expressão total ou parcial, em referência ao resultado do ano anterior, essa melhoria relativa se fará sentir com a mesma intensidade, isto é, de modo praticamente uniforme, quanto a cada um dos grupos etários compreendidos na chamada "idade escolar". Se há, na "população escolar", elementos que já ultrapassaram aquela idade, a eles não mais dirá respeito o rendimento em alfabetizações; esses contingentes, que não terão, aliás, vulto apreciável, hão de encontrar-se, na sua totalidade ou quase totalidade, já alfabetizados durante a idade em que puderam obter a primeira inscrição escolar, a dizer, dos 7 aos 14 anos.

Assim, conhecido o incremento proporcional, positivo ou negativo, que o alfabetismo de uma certa idade (ou de todas as idades escolares) houver obtido, em um dado ano, referentemente ao que o contingente da mesma idade (ou de todas as idades escolares) conseguiu no ano precedente, pode-se concluir que esse mesmo incremento se terá verificado para a taxa de alfabetismo correspondente a cada um dos efetivos compreendidos na idade escolar, em relação ao respectivo grupo antecessor, isto é, de idade idêntica, no ano precedente. Mas isto também importa em admitir que, não intercorrendo sensível modificação dos hábitos e condições sociais de que resulta a distribuição do discipulado do ensino primário comum por idades, mantêm entre si uma relação sensivelmente estável as taxas pelas quais se exprime, anualmente, a alfabetização escolar para os diferentes grupos etários.

§ 2.º *Dados demográficos utilizados*

Para os fins do presente trabalho convirá que tomemos por base a "população média". E por motivo que será exposto em outro parágrafo, precisamos fixar os efetivos demográficos a partir de 1935.

Nessa conformidade, utilizaremos, até 1940, a série calculada por interpolação e já adotada em trabalho anterior deste *Serviço*. De 1941 em diante, tomaremos números calculados segundo o crescimento aritmético, tendo em vista o resultado global que obteve a contagem provisória do Censo de 1950, pois corresponde este a 1.º de julho.

TABELA I

POPULAÇÃO MÉDIA NO PERÍODO DE 1935 A 1951

Anos	Milhares de habitantes	Anos	Milhares de habitantes
1935	36.972	1944	45.475
1936	37.767	1945	46.562
1937	38.581	1946	47.650
1938	39.410	1947	48.738
1939	40.259	1948	49.825
1940	41.125	1949	50.912
1941	42.212	1950	52.000
1942	43.300	1951	53.088
1943	44.388		

Precisamos também conhecer, quanto a esses efetivos demográficos, o comportamento e a seriação dos grupos etários que nos interessam, a saber:

- o que abrange as seis primeiras idades;
- o que corresponde a cada uma das oito idades imediatas; e finalmente,
- o que reúne toda a parte restante, isto é, as idades de 15 e mais anos.

Tais dados serão obtidos com o auxílio do repertório censitário de 1940, feitas as necessárias transposições para a população média, que é, como dissemos, o cômputo demográfico aqui preferido.

Ora, aproximando os efetivos etários a utilizar e os contingentes de alfabetizados que lhes correspondem, obtemos a Tabela II.

TABELA II

EFETIVOS ETÁRIOS, TOTAIS DE ALFABETIZADOS, EM 1940
(DADOS CENSITÁRIOS NÃO AJUSTADOS)

EFETIVOS ETÁRIOS				
IDADES	TOTAIS		ALFABETIZADOS	
	Absolutos	Por 100 da população	Absolutos	Por 100 do grupo total correspondente
5 anos	1.215.032	2,95	23.212	1,9
6 "	1.183.384	2,87	61.735	5,2
Até 6 anos	8.838.066	21,43	84.947	1,0
7 anos	1.162.192	2,82	150.273	12,9
8 "	1.171.662	2,84	244.362	20,9
9 "	1.026.546	2,49	314.892	30,7
10 "	1.231.904	2,99	400.365	32,5
11 "	991.738	2,41	404.236	40,8
12 "	1.164.533	2,82	450.236	38,7
13 "	952.362	2,31	428.582	45,0
		2,39	434.722	44,0
7 a 14 anos...	8.688.480	21,07	2.827.668	32,6
15 anos.	970.750	2,35	427.754	44,1
16 " e mais...	22.739.019	55,15	9.952.236	43,8
15 " " "	23.709.769	57,50	10.379.990	43,8
Todas as idades.. . . .	41.236.315	100,00	13.292.605	32,2

Convindo, porém, tomar aqui, não os dados brutos, mas os ajustados, que corrigem as erradas declarações censitárias, vamos buscá-los na publicação "Estudos sobre a Alfabetização e a Instrução da População do Brasil, conforme as Apurações do Censo Demográfico de 1940". É um trabalho organizado pelo Laboratório de Estatística (do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), sob a direção do Prof. Giorgio Mortara.

Corrigidos segundo o ajustamento efetuado, os dados da tabela anterior se transformam nos que estão referidos na Tabela III.

TABELA III

AJUSTAMENTO DE EFETIVOS ETÁRIOS, ALFABETIZADOS, EM 1940

EFETIVOS ETÁRIOS

IDADES	TOTAIS		ALFABETIZADOS	
	Absolutos	Por 100 da população global	Absolutos	Por 100 da população correspondente
5 anos	1.211.042	2,94	24.221	2,0
6 "	1.193.299	2,89	59.665	5,0
Até 6 anos . . .	8.843.991	21,45	83.886	1,0
7 anos	1.175.043	2,85	152.756	13,0
8 "	1.150.903	2,79	241.690	21,0
9 "	1.120.587	2,72	324.970	29,0
10 "	1.094.782	2,65	372.226	34,0
11 "	1.070.886	2,60	406.937	38,0
12 "	1.042.812	2,53	427.553	41,0
13 "	1.015.187	2,46	436.530	43,0
14 "	989.814	2,40	437.498	44,2
7 a 14 anos . . .	8.660.014	21,00	2.800.160	32,3
15 anos	961.016	2,34	430.535	44,8
16 " e mais . . .	22.771.294	55,21	9.978.024	43,8
15 " " " . . .	23.732.310	57,55	10.408.559	43,9
Tôdas as idades . .	41.236.315	100,00	13.292.605	32,24

Sendo o objetivo do presente estudo a inferência do nível alcançado pelo alfabetismo brasileiro, seja em virtude da obra educativa familiar, seja da que ficou a cargo da escola primária (comum ou supletiva), durante o período de 1940 a 1950, fixemos logo os efetivos demográficos que nos vão fornecer os termos de referência. São eles os dos três grupos etários — "até 6 anos", "de 7 a 14 anos" e "de 15 e mais anos", que distribuem a população total média, já consignada na Tabela I, para cada um dos anos abrangidos nos computos a efetuar. Esses dados acham-se registrados na tabela seguinte.

TABELA IV

POPULAÇÃO MÉDIA SEGUNDO OS TRÊS GRUPOS ETÁRIOS MAIS GERAIS,
NO PERÍODO DE 1940-1950

POPULAÇÃO MÉDIA, EM GERAL
(MILHARES)

ANOS	Até 6 anos	De 7 a 14 anos	De 15 e mais anos	De tôdas as idades
1940	8.821	8.636	23.668	41.125
1941	9.054	8.865	24.293	42.212
1942	9.288	9.093	24.919	43.300
1943	9.521	9.321	25.546	44.388
1944	9.754	9.550	26.171	45.475
1945	9.988	9.778	26.796	46.562
1946	10.221	10.007	27.422	47.650
1947	10.454	10.235	28.049	48.738
1948	10.688	10.463	28.674	49.825
1949	10.921	10.691	29.300	50.912
1950	11.154	10.920	29.926	52.000
1951	11.387	11.148	30.552	53.087

§ 3.º *Estimativa simplificada do semi-alfabetismo existente
na população até seis anos de idade.*

A alfabetização até os 6 anos é toda (ou quase toda) de origem familiar, uma vez que as "escolas maternas" e os "jardins da infância" não se destinam a alfabetizar. Decorrente, que é, de peculiar mentalidade — reconhecidamente pouco variável — dos grupos sociais mais cultos, deve aquela alfabetização manter-se bem próxima dos índices proporcionais verificados no Censo de 1940.

Ora, o grupo demográfico correspondente aos seis primeiros anos de idade exprimia-se, em 1940, segundo os dados ajustados, por 21,45% do total. As taxas referentes aos subgrupos de 5 e 6 anos eram, respectivamente, de 2,94 e 2,89% .

Ainda segundo os resultados ajustados, a alfabetização nesses agrupamentos era de 1,0%, para o total "até 6 anos", e de 2,0 e 5,0%, respectivamente, para os contingentes de 5 e 6 anos.

Em 1920 fora encontrada para a população até 6 anos uma taxa de alfabetismo igual a 0,6%. Não tendo sido ajustados os respecti-

vos cômputos, pode-se, todavia, inferir que a situação daquele ano em cotejo com a de 1940, isto é, a de 20 anos depois, apresentava um incremento, no vintênio, de 0,4, uma vez que a taxa desse último ano atingiu 10% . A média anual do acréscimo seria, pois, da ordem de 0,002, e se tal incremento continuasse no decênio subsequente — o que é pouco provável dada a sua peculiar significação —, mal teria chegado a 1,2.

Podemos, por conseguinte, sem erro apreciável, considerar constantes, até 1950, as taxas ajustadas que encontramos para 1940, a saber, 2,0% para a idade "de 5 anos", 5,0% para a "de 6 anos" e 10% para o grupo geral "até 6 anos".

Essa plausível hipótese nos dará os prováveis dados absolutos no decênio, como se vê na Tabela V.

TABELA V

EFETIVOS MÉDIOS DOS ALFABETIZADOS ATÉ 6 ANOS, E DE 5 E 6 ANOS SEPARADAMENTE, NOS GRUPOS DEMOGRÁFICOS CORRESPONDENTES DE 1940 A 1950

ANOS	EFETIVOS TOTAIS MILHARES)			EFETIVOS ALFABETIZADOS (MILHARES)		
	ate 6	Dos quais		Até 6	Dos quais	
	anos	De 5 anos	De 6 anos	anos	De 5 anos	De 6 anos
1940	8.8211	1.209	1.189,	83	24	59
1941	9.054!	1.241	1.220	86!	25	61
1942	9.288	1.273	1.251	88	25	63
1943	9.521	1.305	1.283!	90	26	64
1944	9 754	1.337	1.314]	93	27	66
1945	9.988	1.369	1.346	94	27	67
1946	10.221	1.401	1.377	97;	28	69
1947	10.454]	1.433	1.409	99	29	70
1948	10.688	1.465	1.440!	101	29	72
1949	10.921	1.497	1.471	104:	30	74
1950	11.1541	1.529	1.503	106	31	75

§ 4.º *Alfabetismo nas idades escolares*

a) Esclarecimentos preliminares:

Vejamos agora como poderemos chegar à inferência da taxa de

calendário, utilizando os últimos dados censitários e os levantamentos da estatística educacional.

No ensino primário comum, a idade média das crianças que se alfabetizam — ou são consideradas como "sabendo ler e escrever", seria mais justo dizer — é a de 10 anos, uma vez que o fato *deve exprimir-se*, aproximadamente, pelas aprovações na 1.^a série. Essa é, efetivamente, a idade mediana entre as de 9, 10 e 11 anos, as quais recebem os contingentes anuais supostos alfabetizados (aprovados na 1.^a série), procedentes das gerações escolarizadas com 7, 8 ou 9 anos, mas cujos componentes, em geral, — devido à irregularidade da freqüência e às sucessivas repetições de série, — só são aprovados depois de três anos de irregular tirocínio escolar. Isto, é óbvio, em média e aproximadamente.

Para o fim especial que se tem aqui em vista, e não sendo conhecida de modo exato a idade dos alfabetizados, podem considerar-se todos eles, *cada ano*, como de 10 anos, sem erro apreciável. E a respectiva taxa de alfabetização será então calculada relativamente ao efetivo da população média dessa idade.

Faz-se evidente que o resultado assim obtido há de aproximar-se bastante da realidade, pois os escolares de idade real diferente da de 10 anos, compreendidos na massa dos aprovados na 1.^a série, correspondem *mais ou menos* aos contingentes da geração em causa (com 10 anos no momento) que, ou já foram alfabetizados anteriormente, isto é, em idade inferior, ou ainda o serão no futuro, com 11 anos ou mais. E como o primeiro contingente superestima um pouco o grupo anteriormente aprovado na 1.^a série, enquanto o segundo contingente também algo subestima o grupo dos infantes de 10 anos que ainda vão ser no futuro alfabetizados, ocorre aproximada compensação. As aprovações, pois, da 1.^a série, em um dado ano, exprimem com satisfatória certeza quantos infantes da geração de 10 anos *houverem sido antes, foram então, ou serão depois*, incluídos na população alfabetizada.

Dupla advertência, porém, cumpre registrar. As aprovações na 1.^a série — veja-se bem — não significam o número de "Alfabetizados de 10 anos" no ano-calendário considerado, pois o excedem por um quantitativo igual ao dos infantes que, pertencentes a essa geração, *ainda vão ter* oportunidade de aprenderia ler e escrever antes de concluída a idade escolar. Por outro lado, — é a segunda ressalva, — o efetivo de aprovações na 1.^a série, referente a um disciplado que se considera formado de alunos de 10 anos, ainda não traduzirá precisamente *o número de alfabetizados* da geração correspondente, quando esta passar a idade pós-escolar. Mas, se assim

é, porquanto tal cômputo não deduz os que terão de morrer antes dos 15 anos, nada obstante a taxa correspondente à relação entre as aprovações da 1.^a série, de um lado, e, do outro, a população de 10 anos de idade, em um certo ano-calendário, servirá para exprimir com bastante aproximação a quota-parte que estará alfabetizada, na população de 15 anos, decorrido o quinquênio necessário para que a geração em causa atinja, em média, o seu 15.^o ano de idade, ou seja a primeira idade pós-escolar. Isto em virtude de que o obituário, eliminando ao acaso elementos alfabetizados e elementos não alfabetizados, manterá, aproximadamente, a proporção originária entre os elementos da geração considerada e que, aos 10 anos, como consequência do peculiar comportamento estatístico do universo escolar, se destinavam ou *a ser* ou *a não ser* alfabetizados *na idade escolar*.

Portanto, se a alfabetização declarada nos recenseamentos corresponder à hipótese de trabalho, isto é, se ela exprimir de fato, total ou preponderantemente, as aprovações na 1.^a série do ensino primário, certo é então que a taxa de alfabetismo decorrente da estatística escolar, de acordo com aquele pressuposto, quanto ao ano de 1935, se aproximará fortemente da taxa idêntica encontrada pelo Censo de 1940 no grupo etário de 15 anos. Do contrário, o afastamento verificado, se para mais, isto é, deixando saldo para as supostas alfabetizações obtidas no tirocínio escolar, exprimirá, ou que uma parte dos aprovados na 1.^a série desse ensino não terá sido alfabetizada *realmente* (mesmo segundo o tolerante critério usual das declarações do Censo), ou que os componentes desse grupo *terão perdido* as noções adquiridas na escola, a ponto de serem considerados pela própria família, por ocasião do Censo, como incluídos entre os que não sabiam ler nem escrever. Na hipótese contrária, isto é, excedendo a taxa censitária a que a estatística do ensino oferece segundo o critério exposto, será porque a hipótese sobre o rendimento escolar precisará ser corrigida, ou, se não, por motivo de as declarações censitárias, numa certa proporção que ficará medida, terem incluído, como alfabetizados, indivíduos que freqüentaram a escola e nela obtiveram rudimentos de instrução, não obstante não haver a aprendizagem bastado para que fosse conseguida aprovação na 1.^a série do curso.

De qualquer forma, obter-se-á, por meio do aludido cotejo, a mensuração em 1940, do fenômeno de fato interferente. E assim, devendo a ocorrência manter-se relativamente estável, a medida observada prestar-se-á à dedução, utilizando-se o movimento escolar de 1945, da taxa de alfabetismo entre os jovens de 15 anos em 1950.

Para verificar o que na realidade decorre do confronto entre a taxa de alfabetismo que se supõe resultante do trabalho escolar e a apurada pelo Recenseamento de 1940, organizemos a seguinte tabela, onde o rendimento do trabalho da escola comum em alfabetizações é logo deduzido desde 1935 até 1950.

TABELA VI

POPULAÇÃO MÉDIA DE 10 ANOS, APROVAÇÕES NA I. SÉRIE E TAXA DE ALFABETIZAÇÃO "FINAL", EM VIRTUDE DO TRABALHO DA ESCOLA PRIMARIA COMUM, QUANDO CADA GERAÇÃO CONSIDERADA PASSAR À PRIMEIRA IDADE POS-ESCOLAR 1935/1950)

A N O S	População média de 10 anos de idade (milhares)	Aprovações na 1. série primária no ensino comum < milhares)	Taxa de alfabetização "final", cinco anos depois (com 15 anos de idade), para o grupo médio de 10 anos no ano xr (%)
	(1)	(2)	
1935	980	434	44,3
1936	1.001	532	53,1
1937	1.022	534	52,3
1938	1.044	560	53,6
1939	1.067	584	54,7
1940	1.090	577	52,9
1941	1.119	585	52,3
1942	1.147	601	52,4
1943	1.176	584	49,7
1944	1.205	611	50,7
1945	1.234	628	50,9
194G	1.263	684	54,2
1947	1.291	724	56,1
1948	1.320	777	58,9
1949	1.349	822	60,0
1950	1.378	868	63,0

(1) Calculada com o auxílio da taxa de 2,65 % da população total, conforme a proporção encontrada para o correspondente efetivo, ajustado, em 1. de setembro de 1940.

(2) Os dados relativos a 1947, 1948 e 1949 são provisórios; o de 1950 resulta de estimativa, com base no crescimento médio dos três anos anteriores.

Vemos, agora, que os jovens de 15 anos em 1940 levaram presumivelmente, como resultado do trabalho escolar a que foram submetidos até os 14 anos (inclusive), uma taxa de alfabetização igual a 44,3%. Mas vimos também (Tabela III) que essa população oferecia a taxa global de 44,8% como expressão relativa do contingente constituído dos que "sabiam ler e escrever".

A diferença parece exprimir satisfatória exatidão da estatística escolar, sem embargo dos erros de variável sentido que ainda lhe são reconhecidos. E revela, ao mesmo tempo, não só o acerto do "ajustamento etário" realizado pelo Laboratório de Estatística, mas ainda o cabimento da inferência efetuada no que concerne ao rendimento da escola, quanto a essa geração, em indivíduos alfabetizados. Aquele acréscimo de 0,57' pode ser razoavelmente levado à conta das alfabetizações que a geração em causa teria obtido não por obra da escola comum, proviessem elas do ensino doméstico aca-so ocorrente no próprio decurso da idade escolar, ou, então, do ensino supletivo (quase todo êle destinado a maiores de 14 anos) durante o primeiro ano de idade pós-escolar.

O problema, pois, no que tange ao alfabetismo da população em idade escolar, se coloca nitidamente, deixando formuladas as seguintes indagações:

a) Como se conciliará a taxa que parece confirmada pelo Censo, para o alfabetismo de *origem escolar*, se se tiver em vista a alfabetização anteriormente adquirida pelos infantes que ingressam na idade de 7 anos, e que é da ordem de 5% ?

b) Como se computará o provável contingente de alfabetização obtida na idade escolar, sim, mas possivelmente resultante também da educação familiar?

c) Uma vez obtida com relativa certeza a taxa de alfabetização decorrente do trabalho da escola, como determinar os efetivos de alfabetização em cada qual das idades escolares, quanto aos sucessivos anos considerados?

Responderá a esses quesitos a seguinte exposição do método adotado.

b) Método adotado para a estimativa:

Primeiro Ponto.

As taxas de 2 e 5%, encontradas em 1940 para exprimir a alfabetização obtida pela infância brasileira, que naquele ano tinha, respectivamente, 5 e 6 anos de idade, não majoram, evidentemente, o cômputo dos alfabetizados pela escola primária na população que,

depois dos 7 anos de idade, veio a cursar mais tarde o ensino comum. Ocorre aí a exceção que ressaltamos, quanto à primeira "proposição" formulada no parágrafo 1.º do presente estudo.

Dada a provável estabilidade dessas taxas quanto às sucessivas gerações, e tendo em vista a primeira "proposição" formulada no referido parágrafo, o que se depreende é que as crianças de todo o país, por volta de 1940, recebiam a precoce educação familiar que se dirige às últimas idades pré-escolares, na proporção, quanto ao grupo de 5 anos, de 2%, e quanto ao grupo de 6 anos, segundo a taxa de 3%. Corresponde esta última à diferença entre a taxa de 5%, que exprime todos os alfabetizados de 6 anos, e a taxa de 2%, relativa aos que, dentre estes, se teriam alfabetizado anteriormente, isto é, na sua totalidade (ou quase totalidade) aos 5 anos de idade.

Dessa conclusão, porém, ainda não seria lícito inferir — como à primeira vista se afiguraria razoável — que a taxa de alfabetização referente a cada uma das gerações que atingiram à idade escolar em 1941 e 1942 se deva rebater de 5% para que passe a exprimir o rendimento do trabalho didático em alunos que obtiveram na escola as primeiras letras. A verdade é outra.

Essa alfabetização extra-escolar, realizada aos 5 e aos 6 anos de idade, não traduz um contingente que concorra com os alfabetizados *pela escola*, de tal sorte que se conservassem distintos os elementos de cada um dos grupos. Pelo contrário. E torna-se facilmente compreensível a razão disto. É que os beneficiários daquela imperfeita e precoce instrução, verificada quase toda no seio das famílias mais cultas, não deixariam de ser mandados, mais tarde, à escola certamente existente em sua área de residência. Vão essas crianças de fato "alfabetizar-se", ou "completar sua alfabetização", *no ensino comum*. Tais educandos — mui provavelmente todos ou quase todos — passarão ulteriormente pela primeira série primária, onde, uma vez aprovados, serão contados então como alfabetizados "por obra do trabalho escolar".

Isso, por conseqüência, leva-nos à conclusão, razoavelmente segura, de que a alfabetização pré-escolar não contribui para majorar sensivelmente os quantitativos, em alunos alfabetizados, resultantes do ensino que as gerações em idade escolar vão receber na escola primária comum.

Segundo Ponto.

Uma vez inferida, para 1940, a taxa de alfabetização, na idade de 15 anos, por obra do trabalho escolar realizado dos 7 aos 14 anos, a diferença entre essa taxa e a de todos os alfabetizados naquela ida-

de viria a traduzir, em conjunto, não só os que foram alfabetizados fora da escola no decurso daquelas idades, mas também os que receberam as primeiras letras, no ensino supletivo, precisamente durante o 15.º ano de existência.

Sendo, no referido ano, de 44, 3 % — como vimos — a taxa de alfabetismo de origem escolar (do ensino comum) e de 44,8% a de alfabetismo geral, uma e outra coisa no que concerne à população de 15 anos, verifica-se a taxa diferencial de 0,5% . Ela exprime o alfabetismo suplementar que terá resultado, como acabamos de esclarecer, ou da aprendizagem exclusivamente doméstica, até o termo da idade escolar, ou do ensino supletivo no decurso do 15.º ano de idade.

Ora, apresentando-nos o recenseamento as taxas de alfabetismo de cada uma das idades escolares, torna-se possível obter aquela relação, que é praticamente constante (conforme a nossa segunda "proposição" preliminar), entre o alfabetismo escolar de cada idade e a respectiva taxa final inferida com o auxílio da estatística educacional . Mas para tanto será mister que se possa separar, em cada uma daquelas taxas, a parte que corresponda apenas à aprendizagem extra-escolar, uma vez que, em referência a tais grupos, não interfere sensivelmente o ensino supletivo, destinado que é este, em sua quase totalidade, à alfabetização de adultos ou de jovens de mais de 14 anos.

Essas taxas, segundo a conclusão a que chegamos linhas acima, deverão estar "acumuladas" na taxa de alfabetização de origem outra que não o ensino comum, relativa à idade de 15 anos. Taxa essa que é, como verificamos, de 0,5% • E assim, para resolver nosso problema, tudo está agora em discriminar a parte desses 0,5 % que porventura caiba ao ensino supletivo relativamente à idade de 15 anos, e, em seguida, distribuir a quota restante, atribuída à aprendizagem extra-escolar, levando em conta as idades que no momento devam receber seus respectivos contingentes.

Cumprе, entretanto, que obtenhamos um ponto de apoio para essa inferência preliminar.

A estatística do ensino supletivo ainda não nos pode dar mais do que a taxa média de alfabetização anual, decorrente do número das suas aprovações na 1.ª série. Para o período a que os nossos dados se devem referir, aquele ensino oferece-nos o aspecto geral desenvolvido na Tabela VII.

TABELA VII
ALFABETIZAÇÃO ANUAL DO ENSINO SUPLETIVO

A N O S	População média de 15 e mais anos (1) (milhares) (a)	Alfabetizados pelo ensino supletivo (aprovações na 1. ^a série) (milhares) (b)	Taxa decorrente do trabalho anual de alfabetização, quanto ao alfabeti- simo do ano ime- diato (2)
1935	21.277	14	0,06
1936	21.735	17	0,08
1937	22.203	20	0,09
1938	22.686	19	0,08
1939	23.169	20	0,08
1940	23.668	22	0,09
1941	24.293	25	0,10
1942	24.919	24	0,09
1943	25.546	21	0,08
1944	26.171	21	0,08
1945	26.796	24	0,09
1946	27.422	29	0,11
1947	28.049	150	0,52
1948	28.674	191	0,65
1949	29.300	193	0,64
1950	29.926	(3) 197	0,64
1951	30.552		

! 1) Estimada à razão de 57,55 % da população total.

(2) Percentagem de b em referência ao valor de a no ano $x + 1$, exprimindo o incremento, em relação ao ano anterior, advindo do ensino supletivo para a taxa de alfabetismo geral da população de 15 e mais anos.

(3) Estimativa.

Evidenciado por essa Tabela que a taxa de alfabetização anual, resultante do ensino supletivo, foi bastante reduzida e estacionária até 1946, podemos tirar aqui uma segura conclusão.

O incremento anual das taxas de alfabetização para os sucessivos grupos demográficos das idades pós-escolares se distribuirá, sim, por quotas diferentes para as diferentes idades, mas quotas de expressão muito reduzida e que não se afastem sensivelmente do inter-relacionamento em que foram encontradas, no Censo de 1940, as respectivas taxas de alfabetismo.

Isto levará à certeza de que as taxas etárias de alfabetismo se terão elevado lentamente nos anos pós-censitários, sem que, todavia,

se alterassem de modo significativo as relativas posições que elas mantinham entre si naquele ano.

Para verificar, pois, o que se passa quanto à posição relativa daquelas taxas, vejamos com o auxílio da Tabela VIII quais as diferenças que se observavam entre as taxas de alfabetismo, em 1940, no que tange às idades desde os 5 até os 32 anos, conforme está referido à página 24 do já citado opúsculo "Estudos", que inicia a série de monografias sobre "Estatística Cultural", divulgada pelo I.B.G.E.

TABELA VIII

VARIAÇÃO DAS TAXAS DE ALFABETISMO (AJUSTADAS), ENTRE AS SUCESSIVAS IDADES., SEGUNDO O RECENSEAMENTO DE 1940

IDADES	Taxa (%) de alfabeti- zação	Diferença i em relação à idade an- terior	IDADES	Taxa (%) de alfabeti- zação	Diferença em relação à idade an- terior
5 anos	2,0	2,0	19 anos	45,6	0,1
6 "	5,0	3,0	20 "	45,7	0,1
7 "	13,0	8,0	21 "	45,8	0,1
8 "	21,0	8,0	22 "	45,9	0,1
9 "	29,0	8,0	23 "	46,0	0,1
10 "	34,0	5,0	24 "	46,1	0,1
11 "	38,0	4,0	25 "	46,2	0,1
12 "	41,0	3,0	26 "	46,3	0,1
13 "	43,0	2,0	27 "	46,4	0,1
14 "	44,2	1,2	28 "	46,3	—0,1
15 "	44,8	0,6	29 "	46,2	—0,1
16 "	45,2	0,4	30 "	46,1	—0,1
17 "	45,4	0,2	31 "	46,0	—0,1
18 "	45,5	0,1	32 "	45,9	—0,1

Nessa seriação de valores, as variações que encontramos para o aumento de um ano nas idades acima de 15 anos resultam exclusivamente do ensino supletivo. E o que ressalta dos números é que, em relação à idade anterior, as taxas de alfabetismo decrescem à razão dos seguintes valores distintos:

- a) 0,4, para o grupo de 16 anos;
- b) 0,2, para o grupo de 17 anos;
- c) 0,1, para cada um dos sucessivos grupos de 18 a 27 anos;
- d) —0,1, para cada qual dos demais grupos, de 28 a 32 anos.

Uma vez que o incremento é acentuadamente declinante nas primeiras idades pós-escolares, em que a alfabetização — é toda ela reconhecidamente obra do ensino supletivo (16 e 17 anos), tem grande probabilidade de exatidão a hipótese de que, em relação à geração de 15 anos, o incremento do alfabetismo, devido ao ensino supletivo, pode ser algo superior mas não inferior a 0,4%, que foi o verificado, com essa exclusiva origem, dos 15 aos 16 anos. Por outro lado, observamos que os jovens de 15 anos, alfabetizados pelo ensino supletivo, pela educação familiar e pela própria escola comum em conjunto, no trânsito do 14.º para o 15.º ano, não ultrapassam o limite de 0,6% da população de 15 anos (diferença entre os valores 44,8 e 44,2, na Tabela, das populações de 15 e de 14 anos. E isto deixa um pequeno contingente, da ordem de 0,1% (0,6—0,5) para os *possíveis* alfabetizados ainda pela escola comum, mas ao completar-se a idade de 14 anos, isto é, ao termo do último ano da idade escolar.

Vamos, pois, adotar a plausível suposição — se acaso errada, por seguro bem próxima da realidade — de que a distribuição daquele contingente de 0,6%, segundo a origem do trabalho educativo estranho à escola comum, se faça da seguinte forma: 0,1%, como rendimento final da escola comum; 0,4%, levados à conta do ensino supletivo; e 0,1%, ao crédito daquela particular educação doméstica que possivelmente se realize sem ulterior participação do trabalho escolar comum. Como, porém, essa última quota é um resultado que se terá acumulado, provavelmente, durante os 4 anos mais avançados da idade escolar (11 aos 14), pode-se desprezá-la, sem erro sensível, quando se pretenda fixar as taxas referentes a cada uma daquelas idades.

Torna-se perfeitamente admissível, assim, que a alfabetização extra-escolar ou doméstica ocorra em tão pequena escala — o que é, aliás, natural em uma população de baixo nível de cultura qual o é a comunidade brasileira — que não chegue a trazer reforço substancial à obra do ensino supletivo, medindo-se esta pelas taxas etárias que nos são dadas na Tabela VI. E quando esse trabalho educativo familiar haja beneficiado as gerações de 7 a 14 anos, ou mesmo as de 5 e 6 anos, também aí o seu rendimento, *via de regra*, terá sido incluído quase todo — com erro praticamente desprezível — na alfabetização escolar, caracterizada pela aprovação na 1.ª série. Isto em virtude de haverem os seus beneficiários ingressado anteriormente na escola e ali feito pelo menos o exame inicial do curso.

Dessa conclusão decorre que as taxas de alfabetização efetiva, encontradas pelo Censo de 1940 para as idades de 7 a 14 anos, podem ser atribuídas todas elas ao trabalho escolar em processo, do qual virão a resultar as taxas finais, nos anos imediatos, que a estatística do ensino permite prever para idade de 15 anos.

Terceiro Ponto.

As considerações precedentes já deixam entrever qual será o meio de inferir o efetivo real de alfabetizados pelo trabalho do ensino comum para cada uma das idades escolares, em dado ano pós-censitário, quando se conheça a taxa que exprimir o resultado final do trabalho da escola, nesse sentido, com referência à geração que, no ano em causa, houver atingido os 15 anos.

Realmente, levando-se em conta a segunda "proposição preliminar", pode ser tomado como certo que o trabalho didático tem suas diferentes fases proporcionalmente interdependentes quando o movimento escolar se incrementa ou decrementa. E daí se conclui que a taxa de efetiva alfabetização, para o grupo de qualquer idade escolar e para um certo ano pròximamente ulterior a 1940, *está para* a taxa "final" de alfabetismo que, para a geração que tinha 10 anos de idade um quinquênio antes, se puder inferir em consequência do movimento escolar, *assim como* a taxa análoga, que o Censo de 1940 encontrou em relação ao grupo etário em causa, *está para* a taxa no mesmo Censo correspondente ao alfabetismo da população de 15 anos, — diminuída esta, porém, dos 0,5% atribuíveis globalmente (com o ligeiro elastecimento acima justificado) ao resultado do ensino supletivo.

Isto posto, e uma vez obtidos, para os sucessivos anos considerados, e por meio das taxas assim deduzidas, os contingentes de alfabetizados integrantes dos vários grupos etários (na idade escolar), o somatório deles, colocado em confronto com o global quantitativo demográfico que lhe corresponder, dar-nos-á então a taxa final do alfabetismo na população "em idade escolar".

c) Desenvolvimento da inferência:

Conforme vimos pela Tabela VI, a alfabetização do grupo de 15 anos, que era forçoso levar a crédito do trabalho escolar, traduzia-se, em 1940, pela taxa de 44,37, de acordo com os resultados da estatística educacional de 1935 e do Recenseamento daquele ano.

Daí em diante, as taxas de alfabetismo, sempre para a geração de 15 anos, e decorrentemente do trabalho escolar realizado *cinco anos antes*, foram as que se seguem:

para 1941, —	53,17	1947, —	52,47
" 1942, —	52,37	1948, —	49,77
" 1943, —	53,67	1949, —	50,7%
" 1944, —	54,7%	1950, —	50,97
" 1945, —	52,9%	1951, —	54,27
" 1946, —	52,3%		

Essas taxas representavam, em referência à de 44,37c, verificada para 1940, as seguintes "razões":

em 1941, — 1,20	1947, — 1,18;
" 1942, — 1,18	1948, — 1,12;
" 1943, — 1,21	1949, — 1,14;
" 1944, — 1,23	1950, — 1,15;
" 1945, — 1,19	1951, — 1,22.
" 1946, — 1,18	

Tomando-se essas "razões" como "multiplicadores" das taxas etárias encontradas pelo Censo de 1940 (os resultados "ajustados", cumpre não perder de vista, registrados na Tabela III), encontramos, conforme a estável correlação presumida, as prováveis taxas do alfabetismo realmente existente em cada um dos grupos que correspondem às diferentes idades escolares, nos sucessivos anos do decênio.

Esses os resultados que são exibidos na Tabela IX, onde se encontrarão igualmente os dados correlatos de 1940, bem assim as taxas finais do alfabetismo por obra da escola comum que a estatística do ensino, na conformidade das premissas estabelecidas, nos permite fixar para cada ano do período.

TABELA IX

TAXAS DA ALFABETIZAÇÃO RESULTANTE DO TRABALHO DO ENSINO COMUM, PARA CADA UMA DAS IDADES ESCOLARES, E TAMBÉM PARA A PRIMEIRA IDADE PÓS-ESCOLAR, NO DECÊNIO 1940-1950

ANOS	I D A D E S (ANOS)									
	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1940	13,0	21,0	29,0	34,0	38,0	41,0	43,0	44,2	44,3	
1941	15,6	25,2	34,8	40,8	45,6	49,2	51,6	53,0	53,1	
1942	15,3	24,8	34,2	40,1	44,8	47,5	50,7	52,2	52,3	
1943	15,7	25,4	35,1	41,1	46,0	49,6	52,0	53,5	53,6	
1944	16,0	25,8	35,7	41,8	46,7	50,4	52,9	54,4	54,7	
1945	15,5	25,0	34,5	40,5	45,2	48,8	51,2	52,6	52,9	
1946	15,3	24,8	34,2	40,1	44,8	47,5	50,7	52,2	52,3	
1947	15,3	24,8	34,2	40,1	44,8	47,5	50,7	52,2	52,4	
1948	14,6	23,5	32,5	38,1	42,6	45,9	48,2	49,5	49,7	
1949	14,8	23,9	33,1	38,8	43,3	46,7	49,0	50,4	50,7	
1950	15,0	24,2	33,4	39,1	43,7	47,2	49,5	50,8	50,9	

Para chegarmos à taxa que deva exprimir globalmente o alfa-
betismo da "população em idade escolar", teremos de calcular, pri-
meiro, os correspondentes efetivos totais e os dos alfabetizados, ida-
de por idade, e ano a ano, a fim de deduzirmos para cada ano a res-
pectiva média ponderada, que é o dado a obter. Esses números ab-
solutos constam da Tabela X, onde está feita a dedução, no que toca
aos efetivos demográficos de cada idade, com o auxílio dos totais
calculados na Tabela I e das taxas referidas na Tabela III, e quanto
aos contingentes alfabetizados, deduzindo-os dos resultados assim
obtidos com o aplicar-se-lhes as taxas correspondentes da Tabela IX.

TABELA X

POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR E CONTINGENTES ALFABETIZADOS NO DECÊNIO
1940-1950

(T = total; A = alfabetizados)

População média em idade escolar (milhares)

Indicação	7	8	9	10	11	12	13	14	7 a 14
	anos	anos	anos	anos	anos	anos	anos	anos	anos
1940									
T	1.172	1.147	1.119	1.090	1.069	1.040	1.012	987	8.636
A	152	241	325	371	406	426	435	436	2.792
1941									
T	1.203	1.178	1.148	1.119	1.098	1.068	1.038	1.013	8.865
A	184	297	399	457	501	525	536	537	3.436
1942									
T	1.234	1.208	1.178	1.147	1.126	1.096	1.065	1.039	9.093
A	189	300	403	460	504	521	540	542	3.459
1943									
T	1.265	1.239	1.207	1.176	1.154	1.123	1.092	1.065	9.321
A	198	315	424	483	531	557	568	570	3.646
1944									
T	1.296	1.269	1.237	1.205	1.182	1.151	1.119	1.091	9.550
A	207	327	442	504	552	580	592	594	3.798

População média em idade escolar (milhares)

Indicação	7	8	9	10	11	12	13	14	7 a 14
	anos	anos	anos	anos	anos	anos	anos	anos	anos
1945									
T	1.327	1.299	1.266	1.234	1.211	1.179	1.145	1.117	9.778
A	206	325	437	500	547	575	586	588	3.764
1946									
T	1.358	1.329	1.296	1.263	1.239	1.206	1.172	1.144	10.007
A	208	330	443	506	555	573	594	597	3.806
1947									
T	1.389	1.360	1.326	1.291	1.267	1.233	1.199	1.170	10.235
A	212	337	453	518	568	586	608	611	3.893
1948									
T	1.420	1.390	1.355	1.320	1.295	1.261	1.226	1.196	10.463
A	207	326	440	503	552	579	591	700	3.898
1949									
T	1.451	1.420	1.385	1.349	1.324	1.288	1.252	1.222	10.691
A	215	339	458	523	573	601	613	616	3.938
1950									
T	1.482	1.451	1.414	1.378	1.352	1.316	1.279	1.248	10.920
A	222	351	472	539	591	621	633	734	4.163

d) Resultados:

Conhecidas agora, para cada ano, conforme a Tabela X, a população das oito idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos, bem como a parcela desse efetivo demográfico que corresponde aos alfabetizados, deduzem-se de imediato as taxas de alfabetismo de 1940 a 1950. Tais taxas, assim, devem ter variado aproximadamente conforme está referido na Tabela XI.

TABELA XI

TAXA DE ALFABETISMO NA POPULAÇÃO DE 7 A 14 ANOS, NO DECÊNIO 1940-1950

A N O S		A N O S	
	%		%
1940	32,3	1946	38,0
1941	38,8	1947	38,0
1942	38,0	1948	37,3
1943	39,1	1949	36,9
1944	39,8	1950	38,1
1945	38,5		

Como se observa, houve um progresso sensível no rendimento de alfabetizações em 1941, elevando-se a respectiva taxa a 38,8 %, com uma diferença de 6,5 (um quinto precisamente) em relação à anterior. Essa melhoria, porém, se se conservou firmemente até 1944, quando a relação percentual atingiu 39,8%, entrou a declinar nos anos seguintes. Manteve-se acentuada tendência regressiva nos últimos anos do decênio, ao termo do qual, somente, se verificou apreciável reação, expressa na taxa de 38,1%, a qual, em vez de ser inferior à precedente (36,9), excedeu-a de 1,2 (3% da taxa). Isto mostra que a escola primária brasileira, além de apresentar anualmente resultados variáveis, ora para mais ora para menos, quanto ao trabalho alfabetizante, não consegue realizá-lo senão na proporção global, aproximada, de pouco mais de um terço, quando é certo que, dadas as variáveis extensões do currículo, deveria ela fixar-se entre 2/3 e 7/8. E a esse rendimento escassíssimo, pois, fica condicionada, mas em proporção que decai violentamente, em relação aos níveis superiores do aproveitamento escolar, toda a obra educativa do ensino elementar comum.

§ 5.º *Alfabetismo nas idades pós-escolares*

Examinemos, por fim, o que ocorre relativamente à população de 15 anos e mais.

Eis, em linhas gerais, o roteiro da inferência.

Vimos que, por obra do trabalho escolar, a geração de 15 anos em 1940 terá trazido, do octênio da idade escolar, um índice, de alfabetismo expresso pela taxa de 44,3% . Como o recenseamento desse ano encontrou para essa geração 44,8% de alfabetizados, a diferença — 0,5% — deve ficar a crédito do trabalho educativo de outra origem.

Dessa alfabetização suplementar, a parte que porventura houvesse sido obtida durante a idade escolar, tê-lo-ia sido fora da escola; a parte restante (ou toda ela, se a primeira quota não existir em volume apreciável — o que é bem provável) será resultado do ensino supletivo, recebido, precisamente, no transcurso do 15.º ano de existência. Isto porque, dos jovens dessa idade, os que, por acaso, se houverem retardado nos bancos da escola comum, já se encontrarão alfabetizados e, ali, apenas concluem o respectivo currículo.

Com apoio nessa verificação e utilizando as taxas seriadas na Tabela VII para a idade de 15 anos, torna-se determinável o número aproximado de alfabetizados, em todos os anos do decênio, na geração que atingiu a primeira idade pós-escolar, calculado o efetivo desse grupo segundo a taxa uniforme de 2,34% da população média total (dados das Tabelas III e I) . Para cada ano do período, e a começar de 1941, poderemos então, no intuito de fixar as taxas prováveis de alfabetismo na população de 15 e mais anos, em sucessão às que foram encontradas no Censo de 1940, adotar o seguinte método, que será aplicado encadeadamente aos sucessivos anos do período :

a) tomar por base, com a respectiva alfabetização resultante do trabalho escolar progressivo, a população de 15 e mais anos, determinado esse grupo, uniformemente, na proporção que êle representava, segundo os dados ajustados da Tabela III, para o universo demográfico do país em 1940, isto é, 57,55% da população total registrada na Tabela I. Essa proporção corresponde, obviamente, ao total da Tabela IV, menos os dois outros grupos gerais ali também destacados, a dizer, o das idades "até 6 anos" (21,457) e o das idades "de 7 a 14 anos" (21,0%) ;

b) considerar o remanescente dessa população, decorrido o ano, isto é, *ainda sem os recém-adquiridos elementos de 15 anos* (logo, como população "de 16 e mais anos" no ano imediato), detentora, sem alteração sensível em consequência do obituário, da mesma taxa de alfabetização que lhe houver cabido no ano precedente, como grupo "de 15 e mais anos", em virtude do contingente *total* de novos alfabetizados recebidos, e de cujo quantitativo resultou a situação do seu alfabetismo *nesse ano*;

c) acrescentar a essa taxa (recebida da situação vigente no ano anterior) aquela que exprimir os alfabetizados pelo ensino supletivo durante o ano-calendário precedente em relação ao total do grupo de 15 e mais anos nesse mesmo ano-calendário;

d) finalmente, elevar o resultado, assim obtido, da percentual sobre o efetivo da população "de 15 e mais anos" em cada ano-calendário considerado, correspondente aos sobreviventes — dentre os alfabetizados pela escola comum durante a idade escolar e já agora integrados no grupo de 15 anos — que excederem o efetivo verificado necessário para traduzir, em relação ao grupo total da primeira idade pós-escolar (de 15 anos), o alfabetismo com que houver chegado ao ano-calendário em causa a população de 16 anos e mais.

* * *

Pondo em prática o roteiro traçado, começemos desdobrando, para o período sob exame, os efetivos da população de 15 e mais anos, referindo separadamente o grupo de 15 anos e o de 16 e mais. E com esses dados ponhamos em confronto:

1.º) a taxa do alfabetismo, pelo trabalho escolar comum, na população de 15 anos no ano imediato;

2.º) os novos alfabetizados que a nova geração de 15 anos no ano seguinte trará, do seu tirocínio escolar até os 14 anos, para a população de 15 e mais anos;

3.º) os novos alfabetizados (aprovados na 1.^a série) recebidos do ensino supletivo, no trânsito de um ano para outro — contingente esse só computável no alfabetismo do ano imediato;

4.º) e, finalmente, o total de novos alfabetizados obtidos no curso do ano x e que irão reforçar o contingente que remanescer, no ano seguinte, no grupo de 16 anos e mais, constituindo assim, para esse ano ($x + 1$), o total a ser expresso na sua efetiva taxa de alfabetismo para o conjunto das idades de 15 e mais anos.

É o que consta da Tabela XII.

TABELA XII

POPULAÇÃO DE 15 E MAIS ANOS, E NOVOS ALFABETIZADOS QUE ESSE CONTINGENTE DEMOGRÁFICO CONTARÁ NO ANO IMEDIATO (X + 1), QUANDO RECEBIDA A NOVA GERAÇÃO DE 15 ANOS E COMPUTADOS OS ALFABETIZADOS PELO ENSINO SUPLETIVO NO ANO X

A N O S	População média de 15 e mais anos (Milhares)		Taxa % de alfa- betismo obtido pela atuação do ensino comum, na população de 15 anos, no ano $x + 1$ (d)	Novos alfabetizados a serem recebidos do trânsito para a situação do ano imediato (Milhares)		Total (g)
	De 15 anos (1)	De 16 e mais anos (b)		Total (c)	Com a geração de $x + 1$, em virtude da alfabetização típic, no decurso até aos 14 anos de idade, aprovados na 1. ^a série no ano x (e)	
1940	962	22.706	53,1	525	22	547
1941	983	23.305	52,3	530	25	555
1942	1.013	23.906	53,6	557	24	581
1943	1.039	24.507	54,7	583	21	604
1944	1.066	25.105	52,9	577	21	598
1945	1.090	25.706	52,3	583	24	607
1946	1.115	26.307	52,4	597	29	626
1947	1.140	26.909	49,7	579	150	729
1948	1.166	27.508	50,7	604	191	795
1949	1.191	28.109	50,9	620	183	813
1950	1.217	28.709	54,2	673	197	870
1951	1.242	29.310	56,1	—	—	—

(1) Confrontando-se o efetivo inicial desta coluna com o seu correspondente, na Tabela III, infere-se que os presentes valores excedem um quase nada os quantitativos reais, devido à aproximação da taxa segundo a qual foram elas calculadas.

(2) Estimativa à razão de 0,66 % da população média de 15 e mais anos, do ano considerado, conforme a proporcionalidade verificada em 1949.

Considerando, como deixamos admitido, que no grupo (suposto fechado) da população de 15 e mais anos, cujos componentes transitam para as idades imediatas, o obituário do ano não altera sensivelmente a respectiva taxa de alfabetização, está agora bem claro que o incremento de alfabetismo, no referido grupo, em relação ao grupo análogo do ano precedente, resultará dos dois afluxos de alfabetizados que o universo demográfico referido vai recebendo (como consta da Tabela XII) e cujos efetivos se podem considerar nele integrados no fim de cada ano. O primeiro, conforme vimos, é o que advém, para o grupo de 15 anos de idade, do trabalho de alfabetização realizado até os 14 anos, na escola — ou, em parte, fora dela, mas quase toda essa parte ainda com o seu concurso, — sendo esta última parcela de alcance insignificante, como ficou assinalado. Tal contingente é dado, de acordo com o método descrito no § 4.º, *b*, pela taxa de alfabetização deduzida do trabalho escolar de cinco anos atrás, para a geração atual de 15 anos (aprovados na 1.ª série). O outro afluxo provém do ensino supletivo, através do movimento de aprovações na 1.ª série, em cada ano considerado. Para 1940, tal como já registramos, esse contingente exprimia-se, aproximadamente, quanto à geração de 15 anos, pela taxa (possivelmente algo elástica) de 0,5% de seu efetivo, a qual se verificou bastante satisfatória.

Isto posto, é fácil acompanhar, ano a ano, segundo as diferentes linhas da Tabela XIII, a dedução do contingente global com que o ensino, quer o comum quer o supletivo, contribuiu anualmente, de 1940 a 1951, para elevar a taxa do alfabetismo brasileiro no grupo populacional de todas as idades pós-escolares (15 e mais anos).

TABELA XIII

DISPONIBILIDADE ANUAL DOS ALFABETIZADOS PELO ENSINO COMUM, EXISTENTES NO GRUPO DE 15 ANOS DE IDADE, PARA INCREMENTAR A TAXA DE ALFABETISMO NA POPULAÇÃO DE 15 E MAIS ANOS, NO DECURSO DO DECENIO INTERCENSITARIO

A N O S	Taxa % dos alfabetizados na população de 15 e mais anos x-1	Alfabetizados necessários no ano x, e para o grupo de 15 e mais anos x-1	Alfabetizados já existentes na população de 15 e mais anos x, segundo a fim de que se lhe mantenha a taxa de alfabetização ao nível da população de 15 e mais anos anterior	Alfabetizados necessários no ano x, segundo a população de 15 e mais anos anterior	Reforço de alfabetizados necessários para a população de 15 e mais anos anterior	Total dos novos contingentes acrescidos aos alfabetizados na população de 15 e mais anos x-1, na população de 15 e mais anos	Saldo positivo de alfabetizados para o incremento do alfabetismo no ano x em relação a x-1, na população de 15 e mais anos	% (4)
	(a)	(1) (Milhares)	(2) (Milhares)	(3) (Milhares)	(b-c=d) (Milhares)	(e)	(Milhares)	(e-d-f)
1941	43,9	10.665	10.231	434	547	113	0,47	
1942	44,4	11.064	10.614	450	555	106	0,42	
1943	44,8	11.447	10.979	468	581	113	0,44	
1944	45,2	11.829	11.347	482	604	122	0,47	
1945	45,7	12.246	11.748	498	598	100	0,37	
1946	46,1	12.642	12.128	514	607	93	0,34	
1947	46,4	13.015	12.486	529	626	97	0,35	
1948	46,7	13.419	12.874	545	729	184	0,64	
1949	47,3	13.888	13.324	564	795	231	0,79	
1950	48,1	14.424	13.838	586	813	227	0,76	
1951	(5) 49,0	14.970	14.362	608	870	262	0,86	

(1) Aplicação da taxa da coluna a desta Tabela aos dados correspondentes da coluna c da Tabela XII.

(2) Idem, idem, aos dados da coluna b da mesma Tabela XII.

(3) Dados, transpostos, da coluna g da aludida Tabela XII.

(4) Os valores da coluna f multiplicados por 100 e divididos pela correspondente população de 15 e mais anos (coluna c da Tabela XII).

(5) Para o ano de 1951 esta taxa terá passado a 49,9.

TABELA XIV

LEDOBRAMENTO DO CRESCIMENTO ANUAL (ABSOLUTO E RELATIVO) DO ALFABETISMO NA POPULAÇÃO DE 15 E MAIS ANOS, PARA O PERÍODO DE 1941-1951

A N O S	Alfabetizados existentes a mais, relativamente ao total expresso na taxa de alfabetização do ano $x-1$, quanto à população de 15 e mais anos (Milhares)		Composição do incremento anual da taxa percentual do alfabetismo na população de 15 e mais anos do ano x , em relação à taxa do ano precedente (2)		Ritmo ascensional da taxa percentual de alfabetismo quanto à população de 15 e mais anos			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)		
	Na população de 15 e mais anos (como posição do trabalho escolar)	Em toda a população de 15 e mais anos (como rendimento do ensino superior no trânsito do ano $x-1$ para o ano x)	Total	Saldo oriundo do trabalho da população de 15 anos	Contribuição do ensino superior (saldo da escorpulada no trânsito do ano $x-1$ para o ano x)	Total	Nível anterior (no ano $x-1$)	Nível médio alcançado no ano x
	(a)	(b)	(c)			(d)	(e)	(d+e)
1941	91	22	113	0,38	0,09	0,47	43,9	44,4
1942	80	35	106	0,32	0,10	0,42	44,4	44,8
1943	99	24	113	0,35	0,09	0,44	44,8	45,2
1944	101	21	122	0,39	0,08	0,47	45,2	45,7
1945	79	21	100	0,29	0,08	0,37	45,7	46,1
1946	69	24	93	0,25	0,09	0,34	46,1	46,4
1947	68	29	97	0,12	0,11	0,35	46,4	46,8
1948	34	150	184	0,12	0,52	0,64	46,8	47,4
1949	40	191	231	0,14	0,65	0,79	47,4	48,2
1950	34	193	227	0,11	0,64	0,75	48,2	49,0
1951	65	197	262	0,21	0,64	0,85	49,0	49,9

(1) Igual a c da Tabela XII, conforme a referência na linha para o ano $x-1$, menos d da Tabela XIII, na linha do ano x .

(2) Percentagens de a, b e c desta Tabela, respectivamente, em referência à população correspondente, na coluna c da Tabela XII.

A dedução constante da Tabela XIII completa-se pela discriminação feita, na Tabela XIV, dos contingentes, absolutos e relativos, com que concorrem o ensino comum e o supletivo, para o incremento anual do alfabetismo na população de 15 e mais anos. Aí se vê, como resultado final, a provável composição e progressão do alfabetismo brasileiro, desde 1940 a 1951, na população que já ultrapassou a idade escolar.

Da consideração atenta dos números retro apresentados, resalta um fato digno de nota, que merece não ficar na penumbra, através da qual, geralmente, são vistas as séries tabulares. É que a contribuição do ensino comum para elevar a taxa de alfabetismo na população adulta, se cresceu, e até mesmo de modo relativo, assumindo intensidade maior, até 1944, certo é que, proporcionalmente, entrou em declínio daí por diante, e de maneira bastante significativa. De 0,38 da unidade percentual, em 1941, e depois de um certo descenso nos anos seguintes, passou ao máximo de 0,39 em 1944, retraindo-se progressivamente, daí por diante, até chegar a 0,11, em 1950, para só reagir no ano imediato, quando subiu a 0,21. Enquanto isso, o alfabetismo nacional, não somente não decresceu, mas aumentou. Foi o resultado compensador — sem embargo, expressão de evidente anomalia — devido à extensão crescente do ensino supletivo. O rendimento da educação de adultos, com efeito, estável em torno de 0,1 no período de 1941 a 1947, torna-se cinco vezes maior em 1947, chegando a assumir o valor de 0,52, para vir a estabilizar-se em 0,65 e 0,64 nos três anos subseqüentes, mas paralelamente à queda brusca na contribuição do ensino comum, só sustada, em parte, já em 1951.

Para concluir este parágrafo, convém aproximar as taxas deduzidas e os valores absolutos que elas exprimem. É o que está feito na Tabela XV.

TABELA XV

POPULAÇÃO DE 15 E MAIS ANOS E RESPECTIVAS TAXAS DE ALFABETISMO, NO PERÍODO DE 1940-1950

A N O S	População média de 15 e mais anos (Milhares)		Taxa de alfabetismo
	Total	Alfabetizados	,100 b
	(a)	(b)	a
1940	23.668	(1) 10.390	(2) 43,9
1941	24.293	10.786	44,4
1942	24.919	11.164	44,8
1943	25.546	11.547	45,2
1944	26.171	11.960	45,7
1945	26.796	12.353	46,1
1946	27.422	12.724	46,4
1947	28.049	13.127	46,8
1948	28.674	13.591	47,4
1949	29.300	14.123	48,2
1950	29.926	14.664	49,0

(1) Segundo a taxa censitária ajustada.

(2) Taxa censitária ajustada.

§ 6.º *Dedução do alfabetismo na população total*

Já estamos agora em condições de efetuar a síntese final que nos dê, para o período estudado, a previsão da taxa global do alfabetismo no país. Bastará englobar os quantitativos referentes aos alfabetizados que existiam nos três grupos demográficos (até os 6, dos 7 aos 14 e de 15 e mais anos de idade) e confrontar essa soma com a população total, já fixada na Tabela IV.

Apresentam-se os resultados na Tabela XVI.

TABELA XVI

ALFABETIZADOS PRESUMIVELMENTE EXISTENTES NA POPULAÇÃO BRASILEIRA, E RESPECTIVA TAXA PERCENTUAL PARA OS ANOS DE 1940 A 1950 (RESUMO)

A N O S	População média total (Milhares)	Número de alfabetizados, na população média (Milhares)				Taxa glo- bal de alfa- betismo
		Até 6 anos	De 7 a 14 anos	De 15 e mais anos	Total	100 b
	(a)					a
1940	41.125	83	2.792	10.390	13.265	32,2
1941	42.212	86	3.436	10.786	14.308	33,9
1942	43.300	88	3.459	11.164	14.711	34,0
1943	44.388	90	3.646	11.547	15.283	34,4
1944	45.475	93	3.798	11.960	15.851	34,9
1945	46.562	94	3.764	12.353	16.211	34,8
1946	47.650	97	3.806	12.724	16.627	34,9
1947	48.738	99	3.893	13.127	17.119	35,1
1948	49.825	101	3.898	13.591	17.590	35,3
1949	50.912	104	3.938	14.123	18.165	35,7
1950	52.000	106	4.163	14.664	18.933	36,4

Como se vê, enquanto a população cresceu, no período, de... 41.125.000 para 52.000.000 (aumento de 26%), o contingente alfabetizado passou de 13.257.000 para 18.878.000 (incremento de 42%) • Ocorreu progresso, não há dúvida; mas progresso de reduzida expressão social, porque realizado numa situação ainda altamente deficitária. Além do que, muito lento e ainda bastante incerto foi êle, pois a marcha da alfabetização, que os números traduzem, não somente cessa na estabilização de certos valores em anos sucessivos, como também apresenta declínio em nada menos de três anos — 1941, 1945 e 1947.

§ 7.º *O alfabetismo no Brasil segundo o retrospecto censitário e a inferência realizada para 1950.*

Servirá de remate ao presente estudo um breve confronto retrospectivo dos resultados inferidos para o Censo de 1950, com os que apuraram os diferentes Recenseamentos Gerais anteriormente realizados no Brasil, isto é, os de 1872, 1890, 1900, 1920 e 1940.

Os dados censitários a confrontar serão os que foram divulgados, nas respectivas coletâneas oficiais, figurando também os do Censo de 1940, a bem da uniformidade intercensitária, sem o ajustamento utilizado nas comparações precedentemente efetuadas no presente estudo .

Aproximemos, em primeiro lugar, os dados demográficos brutos que mais interessam aos estudos do alfabetismo, segundo os depoi-mentos dos vários Censos. Estão eles resumidos na Tabela XVII.

TABELA XVII

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO DO BRASIL PELOS PRINCIPAIS GRUPOS ETÁRIOS, SEGUNDO OS RECENSEAMENTOS GERAIS PARA 1872, 1890, 1900, 1920 E 1940, EM CONFRONTO COM A INFERÊNCIA PRELIMINAR PARA 1950

A N O S	POPULAÇÃO EM GERAL			
	De menos de 7 anos	De 7 a 14 anos	De 15 e mais anos	
1872	10.112.061	1.713.327	1.618.026	6.780.708
1890	11.333.915	2.889.024	3.011.251	8.433.640
1900	17.438.434	4.016.175	3.670.148	9.752.111
1920	30.635.605	6.496.306	6.582.017	17.557.282
1940	41.236.315	8.838.066	8.688.480	23.709.769
1950	52.000.000	11.154.000	10.920.000	29.926.000

Os efetivos alfabetizados nos universos demográficos referidos constam da Tabela XVIII.

TABELA XVIII

ALFABETIZADOS EXISTENTES NA POPULAÇÃO BRASILEIRA, SEGUNDO OS RECENSEAMENTOS GERAIS E A INFERÊNCIA PRELIMINAR PARA 1950

A N O S	POPULAÇÃO ALFABETIZADA			
	De menos de 7 anos	De 7 a 14 anos	De 15 e mais anos	De todas as idades
1872	—	144.711	1.419.770	1.564.481
1890	—	268.820	1.851.739	2.120.559
1900	—	1.068.230	3.380.451	4.448.681
1920	38.659	1.299.131	6.155.567	7.493.357
1940	84.947	2.827.668	10.379.990	13.292.605
1950	106.000	4.163.000	14.664.000	18.933.000

NOTA — Provavelmente, embora inexpressivos, não teriam sido nulos os efetivos de alfabetizados de menos de 7 anos por ocasião dos três primeiros recenseamentos gerais.

Dos dados referidos decorrem as taxas de alfabetismo para a população total e para os grupos "até 6 anos", "dos 7 aos 14 anos" e "de 15 e mais anos", que constam da Tabela XIX.

TABELA XIX

TAXAS DE ALFABETISMO NA POPULAÇÃO BRASILEIRA SEGUNDO OS RECENSEAMENTOS GERAIS E A INFERÊNCIA PRELIMINAR PARA 1950

TAXAS DE ALFABETISMO (DADOS CENSITÁRIAS
NAO AJUSTADOS)

A N O S

	De todas as idades	Até 6 anos	De 7 a 14 anos	De 15 e mais anos
1872	15,5		8,9	20,9
1890	14,8	- I	8,9	22,0
1900	25,5	-	28,2	34,7
1920	24,5	0,6	19,7	35,1
1940	32,2	1,0	32,5	43,8
1950	36,4	1,0	38,1	49,0

Quanto ao ano de 1900, os números bem mostram que os resultados do Censo sofreram suplementação inadmissível, além de tecnicamente errada, tornando-os inaceitáveis. Além do exagero evidente na arbitrária suplementação dos supostos erros — aliás, de impossível medida —, ocorre ainda a superavaliação relativa dos contingentes alfabetizados que deveriam cobrir as falhas arbitrariamente avaliadas.

Os demais dados do cotejo intercensitário oferecem conclusões bastante significativas.

No que tange às idades escolares, — e o fato demonstra ampliação e melhoria dignas de nota no ensino primário comum — a taxa de 1920 (19,7%) é algo mais do dobro da de 1872 (8,9%), decorrido, porém, quase meio século (precisamente, 48 anos). Enquanto isso, no transcurso de apenas 30 anos, de 1920 a 1950, aquela taxa quase dobrou também, pois atingiu 38,1% no último ano do período.

Esse progresso, sob outra forma, tem a seguinte expressão. O incremento anual médio da taxa de alfabetismo nas idades escolares, se foi de 0,23, entre 1872 e 1920, passou a 0,64, no trânsito de 1920

a 1940, e a 0,56, de 1940 a 1950. Isto dá a média geral de 0,61 para as três últimas décadas. O incremento manteve-se perto de três vezes o das quase cinco décadas anteriores.

Por outro lado, no que tange à população de 15 e mais anos, a taxa percentual — aliás, a mais interessante de todas as que se podem deduzir no assunto (1) — teve o crescimento médio anual de 0,30 ao vir de 1872 a 1920, quando passou de 20,9% a 35,1%. Mas a ascensão média atinge 0,46, de 1920 a 1950, dado que a percentual se eleva de 35,1%, no antepenúltimo Censo, para 49,0%, expressão provável do resultado obtido na operação censitária ora em via de tabulação. Aliás, o incremento anual, se foi em média de 0,44 nos 20 anos decorridos de 1920 a 1940, veio a exprimir-se por 0,52 no decênio intercalado entre 1940 e 1950.

Finalmente, a taxa global, subindo de 15,57 em 1872 para 24,5% em 1920, acusa o incremento médio anual de apenas 0,19. Mas exhibe o valor, bem expressivo, de 0,40 também como crescimento médio anual, no transcurso dos trinta últimos anos. Nada obstante, nesse período, embora bastante longo, e que coincidiu com um intenso esforço de propaganda e concitamento a favor da educação nacional, não ocorre a forte tendência ascensional que seria de esperar. É de 0,38 o incremento anual entre 1920 e 1940, e de apenas 0,42 no último decênio.

§ 8.º *Considerações Finais*

A inferência que no presente estudo foi tentada — a primeira, no gênero, levada a efeito no País — aguardará, como se disse, a divulgação do último Recenseamento Geral do Brasil, realizado a 1.º de julho de 1950, e cuja apuração, aliás, está sendo feita com

- (1) A taxa de "alfabetismo" deixa subentendida a de "analfabetismo", a qual, segundo uma tendência generalizada da opinião pública, é interpretada como expressão de um "déficit" vergonhoso, que deve desaparecer. Esse significado, porém, só ocorre com o analfabetismo da população de 15 e mais anos, o qual, com efeito, inexistia praticamente nos países que possuem uma organização de ensino primário capaz de atuar a pleno efeito quanto à alfabetização de toda a população em idade escolar. As taxas de analfabetismo, na população total ou na de 7 e mais anos, mantêm parte do seu valor como expressão de uma certa incultura praticável, seja qual for a Nação considerada, pois se referem elas a grupos demográficos (o "até 7 anos" no primeiro caso, e o de "7 anos", no segundo), que hão de ser computados sempre, na sua quase totalidade, como "ainda não alfabetizados". No caso do Brasil, a cota do analfabetismo incansável é da ordem de 25%, quando se considera a população total, e de 5%, quando se leva em conta, apenas, a população de 7 e mais anos. Correlatamente, os respectivos "máximos" de alfabetização permanecem nos níveis de 75%, quanto à primeira das referidas taxas, e de 95%, quanto à segunda.

rapidez inédita entre nós. O confronto dos seus resultados com os da operação censitária trar-nos-á certamente valiosos ensinamentos.

A análise dos dados do Censo, depois de apurados e ajustados, nos dirá do valor do método de estimativa aqui ensaiado, apontando o caminho a seguir para que se mantenha em dia, daqui por diante, o cômputo anual do alfabetismo nacional nos seus quatro aspectos comumente considerados. Além disso, poderá também fornecer úteis indicações sobre as falhas que ainda apresentem tanto o registro escolar como o respectivo levantamento anual.

Como quer que seja, as diferenças que forem encontradas no cotejo desta estimativa com a realidade da situação brasileira, tal qual esta puder ser vista através do último recenseamento, não é de esperar que sejam de tamanho vulto que alterem as cores ainda escassamente alvissareiras do quadro que os números ora inferidos nos exibem.

Esses números, portanto, confirmados pelo Censo, ou, mesmo, divergindo em certa proporção da realidade, hão de ser extraordinariamente instrutivos. E já exprimam eles a situação real, ou se situem a uma certa distância em relação a ela, merecem de qualquer forma o estudo atento dos educadores e educacionistas.

Como o levantamento da estatística escolar ainda não é perfeito, em consequência, sobretudo, da insegurança dos registros escolares — circunstância essa que somente agora está sendo corrigida, graças a uma das mais felizes iniciativas do Conselho Nacional de Estatística — é possível (embora não seja provável) que seja um tanto larga a aproximação destes dados, quando postos em confronto com os que forem apresentados em definitivo pela apuração do recente inquérito censitário. Tanto mais quanto a alfabetização que o Censo registra para as classes menos letradas pode não corresponder rigorosamente à aprendizagem expressa nas aprovações da primeira série do ensino primário. Vale a pena repetir o que já ficou dito. É possível que um certo grupo de cidadãos que houverem freqüentado a escola primária se façam recensear como alfabetizados, sem, entretanto, haverem obtido sequer a aprovação na série inicial do curso. Mas é igualmente admissível a hipótese contrária. Alguns dos aprovados — e portanto incluídos entre os alfabetizados em face dos resultados da estatística escolar — também podem não haver chegado a dominar as técnicas elementares da leitura e da escrita. Ou, quando o tenham conseguido, ocorrerá ainda a eventualidade de que hajam regredido, em parte apreciável, ao analfabetismo.

De uma forma ou de outra, no entanto, não haverá surpresa em que tais contingências de variabilidade, em virtude de assumirem sinais contrários, se compensem de modo quase completo. Por outro lado, os erros dos registros escolares e do competente levan-

tamento variarão de sentido ao acaso, permitindo, apesar de tudo, suficiente exatidão (uma vez tomado o país em conjunto) aos cálculos que o "Serviço de Estatística da Educação e Saúde" vem apurando na conformidade do disposto no Convênio Interadministrativo que se realizou em 1931, sob os auspícios da "Associação Brasileira de Educação".

Não é sem fundamento, por conseguinte, a conclusão final do presente estudo. As taxas de alfabetismo da população brasileira, que vierem a ser apuradas no Censo de 1950, não devem afastar-se muito e podem, mesmo, aproximar-se *bastante*, das que foram aqui inferidas, isto é, de 10% para o grupo até 6 anos, de 38,1% para as oito idades a que corresponde a obrigatoriedade da frequência escolar (7 a 14 anos) e de 49,07% para o grupo geral de 15 anos e mais.

Nesse último grupo, o alfabetismo brasileiro, no seu "grau ótimo", deve chegar *praticamente* a 100% mas de 1940 até 1950, conseguiu, apenas, moderado progresso — um pouco mais acentuado nos últimos anos — por obra da educação supletiva. Essa última taxa, com efeito, devendo ter recebido, de 1950 para 1951, o acréscimo de 0,85 (como o mostrou a Tabela XIV), nem ainda em 1951 terá atingido a 50% do "optimum".

E assim o Brasil ultrapassou, presumivelmente, a metade do século, levando consigo uma "taxa global" de alfabetismo que não irá além de 36,47, quando é certo que o limite dessa taxa deve ficar próximo de 75,7, uma vez que 25% da população — como já foi esclarecido — correspondem sempre ao grupo de 0 a 7 anos, o qual, mesmo na melhor das hipóteses, ainda estará aguardando, cada ano, com o crescimento etário, a oportunidade de alfabetizar-se.

Além disso, merece detido exame a lição eloqüente da Tabela XIV, conforme já ficou assinalado. Está crescendo de modo auspicioso a contribuição do "ensino supletivo" para o alfabetismo nacional. Mas esse ensino é agora custeado quase todo pela União Federal. E o fato passa a carregar-se de cores sombrias quando se atenta em que, a par do desenvolvimento daquele ensino, se está verificando, paralelamente, uma lamentável e acentuada retração — e esta, se continuar, constituirá mais um descalabro da educação nacional — por parte do "ensino comum", que é o esforço educativo oferecido à infância brasileira como um dos mais relevantes encargos sociais dos Estados e Municípios.

São fatos, todos estes, já configurados de modo definitivo e merecedor de confiança. É bem certo é que não podem eles deixar de prender a atenção dos que respondem pelos destinos da República.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE ABRIL DE 1951

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

2 — É publicado o Decreto n.º 29.399, de 28-3-951, que concede autorização para funcionamento do curso médico da Faculdade de Ciências Médicas de Pernambuco, com sede na capital do Estado de Pernambuco.

3 — É publicado o Decreto n.º 29.425, de 2-4-951, que dispõe sobre o processamento das subvenções e contribuições da União.

4 — É publicada a Portaria n.º 358, de 2-4-951, do Ministro da Agricultura, que dispõe sobre o regime escolar da Escola de Agronomia da Amazônia.

5 — É publicado o Decreto n.º 29.433, de 4-4-951, que aprova o Regulamento do Conselho Nacional de Pesquisas.

6 — É publicado o Decreto n.º 29.434, de 4-4-951, que altera o regulamento da Faculdade de Medicina de Porto Alegre, aprovado pelo Decreto n.º 24.462, de 25-6-934.

6 — É publicada a Portaria n.º 165, de 3-4-951, do Ministro da Aeronáutica, que aprova as instruções para a organização e funcionamento do Curso de Tática Aérea.

6 — É publicada a Portaria n.º 166, de 3-4-951, do Ministro da Aeronáutica, que transfere, desta Capital para o Centro Técnico de Aeronáutica em São José dos Campos, a partir do ano letivo de 1951, o Curso Profissional do Instituto Tecnológico da Aeronáutica.

7 — É publicado o Decreto n.º 29.310, de 28-2-951, que concede

reconhecimento ao curso de arquitetura do Instituto de Belas-Artes do Rio Grande do Sul, com sede na capital do Estado do Rio Grande do Sul.

7 — É publicado o Aviso n.º 251, de 4-4-951, do Ministro da Guerra, que revoga o Aviso n.º 474, de 29-7-950, e dispõe sobre matrícula em cursos de aperfeiçoamento das Armas e Serviços.

7 — É publicado o Aviso n.º 255, de 6-4-951, do Ministro da Guerra, que fixa o número de matrículas, para 1951, nos Cursos da Escola de Instrução Especializada.

10 — É publicada a Portaria n.º 332, de 29-3-951, do Ministro da Agricultura, que dispõe sobre a distribuição de bolsas de estudos concedidas à Universidade Rural, pela Lei n.º 1.249, de 1-12-950.

10 — É publicada a Portaria n.º 333, de 29-3-951, do Ministro da Agricultura, que dispõe sobre bolsas de estudo destinadas a estudantes da Escola de Agronomia Elizeu Maciel.

12 — É publicado o Decreto n.º 26.938, de 21-7-949, que concede reconhecimento ao curso ginasial do Ginásio Afonso Celso, com sede na capital do Estado de Minas Gerais.

12 — É publicado o Decreto n.º 29.242, de 30-1-951, que concede autorização para funcionamento do curso médico da Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais, com sede na Capital do Estado de Minas Gerais.

12 — É publicado o Decreto n.º 29.397, de 27-3-951, que concede re-

conhecimento ao curso médico da Faculdade de Medicina do Ceará, com sede na capital do Estado do Ceará.

12 — É publicada a Portaria n.º 255, de 14-1-951, do Ministro da Educação, que fixa em 20 o número de bolsas de estudo a serem concedidas no Curso de Puericultura e Administração, do Departamento Nacional da Criança.

12 — G publicada a Portaria n.º 260, de 18-1-951, do Ministro da Educação, que dispõe sobre livros didáticos.

12 — É publicada a Portaria n.º 324, de 24-1-951, do Ministro da Educação, que dispõe sobre concessão de bolsas de estudo para os Cursos do Departamento Nacional de Saúde.

14 — É publicado o Decreto n.º 29.362, de 14-3-951, que concede reconhecimento aos cursos de geografia e história, letras clássicas, letras neo-latinas e pedagogia da Faculdade Fluminense de Filosofia, com sede na capital do Estado do Rio de Janeiro.

14 — É publicada a Portaria n.º 337, de 26-1-951, do Ministro da Educação, que prorroga o prazo de vigência do Serviço de Educação de Adultos, do Departamento Nacional de Educação.

14 — É publicada a Portaria n.º 338, de 26-1-951, do Ministro da Educação, que dispõe sobre Comissão para seleção de candidatos a bolsas de estudo.

14 — É publicada a Portaria n.º 341, de 26-1-951, do Ministro da Educação, que regula a adaptação à 3.ª série do curso comercial básico de estudantes habilitados em curso de aprendizagem do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

14 — É publicada a Portaria n.º 375, de 26-1-951, do Ministro da Educação, que constitui Comissão para execução do Acordo de cooperação intelectual entre o Brasil e Portugal.

17 — É publicada a Portaria n.º 544, de 13-4-951, do Ministro da Educação, que dispõe sobre a utilização do Salão de Exposições e do Auditório do edifício-sede do Ministério.

19 — E publicada a Portaria n.º 265, de 10-4-951, do Ministro da Guerra, que dispõe sobre praças que se candidatarem à matrícula do primeiro ano do curso das Escolas Preparatórias.

19 — E publicada a Portaria n.º 538, de 9-4-951, do Ministro da Educação, que cria, no Serviço Nacional de Teatro, o Conselho Consultivo de Teatro e traça as suas atribuições.

20 — É publicado o Aviso n.º 281, de 16-4-951, do Ministro da Guerra, que esclarece dúvidas quanto à interpretação do artigo 79 do Regulamento da Escola Militar de Recende.

23 — E publicado o Decreto n.º 29.484, de 23-4-951, que altera o atual nome da "Escola Militar de Recende" para "Academia Militar das Agulhas Negras".

24 — E publicada a Portaria n.º 93, de 22-1-951, do Ministro da Agricultura, que expede instruções para a matrícula nas Escolas da Universidade Rural e Escola de Agronomia "Eliseu Maciel" de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul.

24 — É publicada a Portaria n.º 16, de 6-4-951, do Diretor da Escola Nacional de Agronomia, que dispõe sobre um breve relatório que os alunos beneficiados com bolsas de estudo são obrigados a apresentar.

24 — E publicada a Portaria n.º 2, de 3-3-951, do Diretor do Serviço de Recreação Operária, que institui, entre trabalhadores sindicalizados, um concurso para intérpretes teatrais, amadores, de ambos os sexos.

25 — É publicado o Decreto n.º 29.485, de 23-4-951, que concede frequência no ano seguinte, nas Escolas Preparatórias, aos alunos reprovados em uma matéria.

25 — E publicado o Decreto n.º 29.487, de 29-4-951, que altera dis-

positivos do Regulamento da Escola de Guerra Naval.

26 — E publicada a Portaria n.º 255, de 17-1-951, que fixa, para o exercício de 1951, em 20 o número de bolsas de estudo a serem concedidas no Curso de Puericultura e Administração, dos Cursos do Departamento Nacional da Criança.

28 — E publicada a Lei n.º 1.359, de 25-4-951, que modifica a seriação de disciplinas do curso secundário estabelecida no Decreto-lei n.º 4.244, de 9-4-942.

28 — É publicado o Aviso n.º 295, de 19-4-951, do Ministro da Guerra, que dispõe sobre suspensão de exigência para matrícula nas Escolas Preparatórias e Escola Militar de Resende.

30 — É publicada a Portaria n.º 31, de 13-4-951, do Vice-Presidente da Comissão Central de Preços, que mantém as meias entradas para os estudantes de escolas oficiais ou fiscalizadas pelo Governo, e para os menores de 12 anos, nos cinemas do país.

II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DOS ESTADOS, DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

3 — E publicado o Decreto n.º 15, de 19-3-951, do Governo do Estado de Goiás, que transfere E. I. de Município.

3 — São publicados os Decretos ns. 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22, de 26-3-951, do Governo do Estado do Góias, que transferem E. I. nos Municípios de Catalão e Planaltina.

4 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 8, de 3-4-951, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o critério a ser adotado na designação de responsáveis pelo expediente de escolas.

4 — É publicada a Portaria n.º 330, de 21-3-951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que faz cessar os efeitos da Portaria n.º

78, de 29-1-951, que suspendeu ensino no Município de Itaperuna.

4 — São publicadas as Portarias ns. 881, de 21-3-951. e 360, 361, 366 e 367, de 2-4-951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transferem escolas de municípios.

4 — É publicada a Portaria n.º 362, de 2-4-951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que permite passe a funcionar em regime de grupo escolar uma E. I. no município de Natividade do Carangola.

5 - É publicada a Resolução n.º 10, de 4-4-951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que transfere do Instituto de Educação para o Departamento de Educação Primária a Escola Benedito Otôni, com a designação 5-2, situada na rua Senador Furtado n.º 90, no Distrito Federal.

5 — É publicado o Ato de 21-2-951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escolas no Município de Canindé.

5 — É publicado o Decreto n.º 3.949, de 4-4-951, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que transfere de localidade duas escolas no Município de Barra do Pirai.

8 — São publicados os Decretos ns. 25, 27, 28 e 29, de 31-3-951, do Estado de Goiás, que transferem escolas de Município.

8 — É publicado o Decreto n.º 65, de 31-3-951, do Território do Acre, que cede imóvel do Patrimônio do Governo à "Casa do Estudante Acreano".

9 — E publicada a Portaria n.º 13, de 15-3-951, do Secretário de Educação e Saúde, do Estado do Ceará, que oficializa os Livros de Registro Escolar Primário, recomendados pelo I. B. G. E..

10 — São publicados os Decretos ns. 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38 e 40, de 31-3-951, do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas de Municípios.

11 - - É publicado o Decreto n.º 3.951, de 10-4-951, do Estado do Rio de Janeiro, que extingue escolas no Município de Itaverá.

12 — É publicada a Portaria n.º 373, de 4-4-951, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola.

12 — É publicada a Instrução n.º 7, de 26-3-951, do Departamento de Educação do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre preenchimento de boletins escolares.

12 — É publicado o Decreto n.º 39, de 31-3-951, do Estado de Goiás, que transfere E. I. de Município.

14 — É publicado o Decreto n.º 3.556, de 13-4-951, do Estado de Minas Gerais, que reúne as escolas da Cidade de Felixlândia.

17 — São publicadas as Instruções n.º 7, de 16-4-950, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que estabelecem, em caráter experimental, o Plano de Educação Física nos estabelecimentos de ensino de nível primário e pré-primário da Secretaria Geral de Educação e Cultura.

17 — É publicado o Decreto n.º 3.954, de 16-4-951, do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola de Município.

19 — É publicada a Ordem de Serviço s/n, de 18-4-951, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre remoções e designações de professores para serviços cumulativos.

19 — É publicada a Lei n.º 643, de 18-4-951, do Estado do Paraná, que autoriza o Poder Executivo a transferir à União o Patrimônio da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Paraná.

20 — É publicada a Resolução n.º 11, de 19-4-951, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que aprova, a título experimental, os programas de Desenho, Trabalhos Manuais e

Economia Doméstica para o curso primário.

21 — É publicada a Portaria n.º 128, de 19-4-951, do Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais, que regulamenta os exames de suficiência para professores rurais e respectivos programas.

23 — É publicada a Lei n.º 644, de 20-4-951, do Estado de Paraná, que dá nova composição ao Quadro do Ensino Primário e Profissional.

24 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 11, de 20-4-951, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o serviço cumulativo de professor na regência de mais uma turma suplementar.

24 — São publicados os Decretos ns. 41, 42 e 43, de 31-3-951, do Estado de Goiás, que transferem E. I. de Municípios.

24 — É publicado o Decreto n.º 44, de 6-4-951, do Estado de Goiás, que estabelece prazo para registro de professores do ensino normal.

25 — É publicada a Lei n.º 475, de 14-3-951, do Estado do Espírito Santo, que cria funções gratificadas de Diretor de escolas e estabelece critério para divisão de G. E. de 1.º, 2.º e 3.º classes.

27 — São publicados os Atos de 20-4-951, do Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que cassa subvenções concedidas a escolas particulares.

28 — É publicado o Decreto n.º 3.960, de 27-4-951, do Estado do Rio de Janeiro, que extingue curso secundário no Município de Cabo Frio.

28 — São publicados os Decretos ns. 46, 47, 48, 49 e 50, de 11-4-951, e n.º 52, de 12-4-951, do Estado de Goiás, que transferem E. I. de localidades de Municípios.

28 — São publicados os Decretos ns. 55, 56, 57 e 60, de 16-4-951, do Estado de Goiás, que transferem E. I. de localidades.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

1 — São publicados os Decretos ns. 16 e 17, de 28-2-951, do Prefeito Municipal de Barra Mansa, Estado do Rio de Janeiro, que criam escolas mistas diurnas.

5 — É publicada a Lei n.º 172, de 2-4-951, da Prefeitura Municipal de Maceió, Estado de Alagoas, que concede um auxílio de dois mil e quinhentos cruzeiros, à União dos Estudantes Secundários de Alagoas.

19 — É publicada a Lei n.º 319, de 13-3-951, da Prefeitura Municipal de Curitiba, Paraná, que autoriza ao Executivo a doar terreno ao Instituto de Química do Paraná.

IV — NOTICIÁRIO

2 — Instala-se, em São Paulo, a III Semana de Estudos dos Problemas Minerometalúrgicos do Brasil, sob o patrocínio do Centro Morais Rego, associação de professores, alunos e ex-alunos do Curso de Engenheiros de Minas e Metalurgista, da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

3 — Noticia-se a conclusão das obras da "Cozinha Central" da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, que distribuirá vinte e cinco mil refeições por dia para alimentação dos escolares dos estabelecimentos de ensino público.

3 — É instituído o Curso de Doutoramento da Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais com

aula inaugural proferida pelo Prof. Carlos Campos.

10 — Noticia-se em São Paulo que os 247.434 alunos que repetiram o ano em 1948, por força de reprovação, acarretaram aos cofres públicos um prejuízo de 96 milhões de cruzeiros.

10 — Noticia-se a instalação do IV Congresso Nacional das Academias de Letras e Intelectuais do Brasil, no auditório do Ministério da Educação e Saúde.

10 — Sob a presidência do Prof. Nelson Romero, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, instala-se a V Reunião Anual dos Delegados Estaduais da Campanha de Educação de Adultos.

17 — O Instituto Nacional do Cinema Educativo comemora o 15.º aniversário de sua fundação com uma sessão especial, com a presença do criador desse serviço, Professor Roquete Pinto, a quem é prestada homenagem.

19 — Noticia-se a criação da Faculdade de Serviço Social, mantida pelo Instituto de Pesquisas e Formação Social, do Rio de Janeiro.

22 — Iniciam-se as comemorações pela passagem do centenário de nascimento de Sílvio Romero.

30 — Noticia-se uma nova fase do "Colégio do Ar", da Rádio Ministério da Educação, com a colaboração do corpo docente do Colégio Pedro II.

30 — O Ministério da Educação inicia a distribuição dos primeiros 100.000 exemplares da "Cartilha do Bebê", dos Professores. Ofélia e Narbal Fontes.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE MAIO DE 1951

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

2 — É publicada a Portaria n.º 946, de 30/12/950, do Ministro da Agricultura, que autoriza a renovação dos Cursos Avulsos de Citricultura, Fruticultura e Horticultura, subordinados aos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

5 — É publicada a Portaria n.º 383, de 4/5/951, do Diretor Geral do Departamento Administrativo do Serviço Público, que aprova as instruções elaboradas para a execução dos Cursos por Correspondência.

8 — É publicada a Portaria n.º 569, de 26/4/951, do Ministro da Educação, que dispõe sobre a Delegação do Serviço Nacional de Teatro no Estado da Bahia.

10 — É publicada a Portaria n.º 510-A, de 16/3/951, do Ministro da Educação, que dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo aos integrantes da extinta Força Expedicionária Brasileira.

II — É publicada a Portaria n.º 109, de 7/5/951, do Ministro da Guerra, que aprova as Instruções para matrícula de Oficiais Veterinários em Cursos de Especialização dos Ministérios da Agricultura e da Educação.

11 — É publicado o Aviso numero 37, de 4/5/951, do Ministro da Aeronáutica, que concede matrícula na Escola de Aeronáutica a vários ex-cadetes.

15 — É publicada a Portaria n.º 603, de 7/5/951, do Ministério da Educação, que dispõe sobre aulas de extensão cultural no Colégio Pedro II — Internato.

16 — São publicadas as Instruções que regulam a execução dos Cursos de Correspondência, a que se refere a Portaria n.º 333, de 4/5/951, do Diretor Geral do Departamento Administrativo do Serviço Público.

18 — É publicada a Portaria n.º 212, de 11/5/951, do Ministro da Aeronáutica, que dá nova redação ao art. 25 da Portaria número 256, de 21/10/950, que dispõe sobre concurso de admissão c matrícula na Escola Preparatória de Cadetes do Ar, em 1951.

19 — É publicada a Portaria n.º 533, de 17/5/951, do Diretor Geral dos Correios e Telégrafos, que incumbe a Escola de Aperfeiçoamento dos Correios e Telégrafos de realizar o Concurso para provimento de cargos da classe inicial da carreira de "Técnico de Instalação e Conservação" e aprova as instruções reguladoras do mesmo.

26 — É publicada a Portaria n.º 643, de 21/5/951, do Ministro da Educação, que autoriza o funcionamento do curso de auxiliar de enfermagem da Escola de Auxiliares de Enfermagem da Casa Providência, com sede em Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro.

28 — É publicada a Lei número 1.370, de 23/5/951, que declara de utilidade pública o Centro Literário Palmeirense, com sede na cidade de Palmeira dos Índios, no Estado de Alagoas.

29 — É publicada a Resolução n.º 359, de 13/7/948, da Assembleia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que dispõe sobre a colaboração do Instituto Bra-

sileiro de Geografia e Estatística com a Divisão de Educação Física, do Departamento Nacional de Educação, tendo em vista o levantamento estatístico de comum interesse.

29 — É publicado o Aviso número 351, de 23/5/1951, do Ministro da Guerra, que autoriza a inscrição no concurso de admissão à Escola de Estado Maior, no corrente ano, e em caráter excepcional, aos oficiais combatentes, e estabelece as condições.

II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E DOS TERRITÓRIOS

1 — É publicado o Decreto n.º 65, de 18/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Araguacema.

1 — É publicado o Decreto n.º 66, de 18/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada do município de Jaraguá, para o de Caldas Novas.

1 — É publicado o Decreto u.º 67, de 19/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada do município de Petrolina do Goiás, para o de Goiás.

1 — É publicado o Decreto n.º 68, de 19/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada do município de Petrolina de Goiás, para o de Goiás.

1 — É publicado o Decreto n.º 69, de 19/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Palmeiras de Goiás.

1 — É publicado o Decreto n.º 70, de 19/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Goiás.

1 — É publicado o Decreto n.º 71, de 19/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Formosa.

3 — É publicado o Decreto número 3.566, de 2/5/1951, do Estado de Minas Gerais, que cria um Grupo Escolar na cidade de Itapicêrica, com a denominação de "Cônego Cesário".

4 — É publicado o Decreto número 1.810, de 2/5/1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria Grupo Escolar na localidade de Vila Isabel, em Cruz Alta.

4 — É publicado o Decreto número 1.811, de 2/5/1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que renova concessão de Bolsas de Estudo.

5 — É publicado o Ato de 13 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira do Grupo Escolar Ana Facó, de Beberibe, para o Grupo Escolar de Cascavel.

5 — É publicado o Ato de 21 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Pacatuba, acompanhada da respectiva professora.

5 — É publicado o Ato de 28 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira do Grupo Escolar do Município de Pacatuba para o Município de Cascavel, acompanhada da respectiva professora.

5 — É publicado o Ato de 10 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de Escola Reunida do município de Licânia, para a cidade de Crato.

5 — É publicada a Portaria n.º 681, de 4/5/1951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere uma cadeira do município de Cabrobó, para o de Flores e outra deste para aquele, acompanhadas das respectivas professoras.

5 — É publicada a Portaria n.º 684, de 4/5/1951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira de escola do município de Nazaré da Mata, para O Grupo Escolar do município do Carpina, acompanha da respectiva professora.

5 — É publicada a Portaria n.º 686, de 4/5/1951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que

transfere uma cadeira de escola do município de Bonito, para escola do município de Nazaré da Mata, acompanhada da respectiva professora.

6 — É publicada a Portaria n.º 176, de 2/5/951, do Secretario da Educação do Estado de Minas Gerais, que se refere aos Cursos de Educação de Adultos, no período letivo de 1951.

8 — É publicado o Decreto n.º 2.141, de 7/5/951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere Escola Isolada no município de Porto Alegre.

8 — É publicado o Decreto n.º 2.142, de 7/5/951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere escola no município do Porto Alegre.

8 — É publicado o Decreto n.º 76, de 30/4/951, do Estado do Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 77, de 30/4/951, do Estado do Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 78, de 30/4/951, do Estado d. Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 79, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 80, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 81, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 82, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 83, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 84, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto

n.º 85, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 87, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

9 — É publicada a Lei n.º 987, de 4/5/951, da Assembléia Legislativa do Estado do Ceará, que autoriza a abertura do crédito especial que indica.

9 — É publicada a Lei n.º 989, de 4/5/951, da Assembléia Legislativa do Estado do Ceará, que revigora a autorização contida na Lei n.º 682, de 17/12/949.

9 — É publicado o Ato de 23 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de Grupo Escolar, do município de Crato, para o de Baturité.

9 — É publicado o Ato de 28 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola da cidade de Acopiára, para a cidade de Tauá.

9 — É publicado o Ato de 27 de abril de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola do município de Fortaleza.

10 — É publicado o Ato de 8 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de Grupo Escolar no município de Fortaleza.

10 — É publicada a Portaria n.º 10, de 9/5/951, do Diretor Geral do Departamento de Saúde Pública, do Estado de Sergipe, que aprova instruções para o funcionamento do Curso de Psicologia Infantil e Higiene Mental Escolar, a ser ministrado em colaboração com o Departamento do Educação.

10 — É publicada a Portaria n.º 920, de 7/5/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola no município de Iúna.

10 — É publicado o Decreto número 73, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município da Jaraguá.

10 — É publicado o Decreto número 75, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Cristalina.

10 — É publicado o Decreto número 91, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada do município de Itaberaí, para o de Anicuns.

10 — É publicado o Decreto número 92, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada do município de Inhumas, para o de Paranã.

10 — É publicado o Decreto número 93, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Natividade.

10 — É publicado o Decreto número 94, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada do município de Nazário, para o de Paranã.

10 — É publicado o Decreto número 95, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Formosa.

10 — É publicado o Decreto número 96, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Filadélfia.

10 — É publicado o Decreto número 97, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escolas Isoladas no município de Corumbá de Goiás.

11 — É publicada a Lei n.º 573, de 10/5/1951, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que dispõe sobre o abono de faltas do funcionário da Prefeitura.

11 — É publicada a Lei n.º 574, de 10/5/1951, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que cria a "República do Estudante", destinada a prestar assistência aos alunos das escolas superiores desta capital.

11 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 12, de 4/5/1951, do Departamento de Educação Complementar, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o Plano de Educação Física.

11 — É publicado o Ato de 13 de fevereiro de 1951, do Governador do Ceará, que transfere escola no município de Sobral.

11 — É publicado o Ato de 28 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que torna sem efeito o ato de 24/1/1951, que transferiu escola do município de Ipu, para o município de Canindé.

12 — É publicado o Ato de 11 de maio de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Aracati.

12 — É publicado o Ato de 11 de maio de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Aracati.

12 — É publicado o Ato de 11 de maio de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Aracati.

12 — É publicado o Decreto n.º 2.144, de 11/5/1951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere Escola Isolada no município de Patu.

12 — É publicado o Decreto n.º 2.145, de 11/5/1951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere Escola Isolada no município de Patu.

12 — É publicada a Portaria n.º 11, de 11/5/1951, do Diretor Geral do Departamento de Saúde Pública, do Estado de Sergipe, que aprova normas para o funcionamento regular do Serviço de Higiene Escolar na capital.

12 — É publicada a Portaria número 943, de 8/5/1951, do Secretário da Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola no município de Itaguaçu.

12 — É publicada a Portaria número 944, de 8/5/1951, do Secretário da Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola no município de Castelo.

12 — É publicada a Circular número 10, de 20/4/1951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que solicita dados para nova distribuição de professores no Estado.

12 — É publicado o Ato de 11 de maio de 1951, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que outorga mandato ao Colégio "Duque de Caxias", para funcionamento de uma Escola Normal.

12 — É publicado o Decreto número 89, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que torna sem efeito, em parte, o Decreto número 60, de 16 de abril de 1951, que transferiu Escolas Isoladas no município de Sítio d'Abadia.

12 — É publicado o Decreto número 98, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Porangatu.

12 — É publicado o Decreto número 99, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada do município de Goiana, para o de Itauçu.

12 — É publicado o Decreto número 101, de 4/5/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Jaraguá.

13 — É publicada a Portaria número 510, de 7/5/1951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino na escola de Cubatão, município de Itaperuna.

13 — É publicada a Portaria número 516, de 7/5/1951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino na escola de Bom Destino, município de Santa Maria Madalena.

13 — É publicado o Despacho de 10/5/1951, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que aprova as Instruções que regulam a autorização a professores para frequentar cursos de especialização e aperfeiçoamento ligados ao magistério.

14 — É publicado o Ato de 27 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de Grupo Escolar no município de Quixadá.

14 — É publicado o Ato de 23 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que

transfere escola no município de Itapipoca.

14 — É publicado o Ato de 27 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Itapipoca.

14 — É publicado o Ato de 25 de abril de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de Grupo Escolar, do município de Fortaleza, para Escola Reunida, do município de Itapipoca.

14 — É publicado o Ato de 25 de abril de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere Escola Isolada para Grupo Escolar, no município de Itapipoca.

15 — É publicado o Ato de 27 de abril de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere Escola, no município de Fortaleza.

15 — É publicada a Portaria número 964, de 12/5/1951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que cria mais um Curso Noturno, no município de Colatina.

15 — É publicado o Decreto número 1.812, de 15/5/1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que dispõe sobre a Organização do Ensino Normal Rural.

15 — É publicado o Decreto de 8/5/1951, do Governador do Estado de Goiás, que designa o Secretário da Saúde para responder pelo expediente da Secretaria de Educação.

16 — É publicado o Ato de 5 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Coreáú.

16 — É publicado o Ato de 12 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Massapê.

16 — É publicada a Portaria número 208, de 7/5/1951, do Diretor Geral do Departamento de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, que reorganiza o Serviço de Educação de Adultos.

16 — É Publicado o Decreto número 2.146, de 15/5/1951, do Esta-

do do Rio Grande do Norte, que transfere Escola Isolada no município de Acari.

16 — É publicado o Decreto número 2.147, de 15/5/951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere Escola Isolada no município de Itaretama.

16 — É publicada a Lei número 1.076, de 15/5/951, da Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco, que eleva os padrões de vencimentos do professorado especializado em Educação Física, Teatro Escolar e Rádio-Educação.

16 — É publicado o Decreto número 102, de 9/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Pedro Afonso.

16 — É publicado o Decreto número 103, de 9/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escolas Isoladas no município de Quirinópolis.

16 — É publicado o Decreto número 104, de 9/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Niquelândia.

16 — É publicado o Decreto número 105, de 9/5/951, do Estado de Goiás, que torna sem efeito o Decreto n.º 66, de 18/4/951, que transferiu Escola Isolada do município de Jaraguá, para o de Caldas Novas.

16 — É publicado o Decreto número 106, de 9/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada do município de Piracanjuba, para o de Uruaçu.

16 — É publicado o Decreto número 107, de 9/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada da capital para o município de Caldas Novas.

16 — É publicado o Decreto número 108, de 9/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Caldas Novas.

17 — É publicado o Aviso n.º 1, de 15/5/951, do Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais, que manda cumprir o disposto no artigo 4.º do Decreto-lei número 2.142, de 5/7/947, sobre transfe-

rências, remoções e designações de professores de um para outro estabelecimento.

18 — É publicado o Decreto número 3.569, de 17/5/951, do Estado de Minas Gerais, que cria um Grupo Escolar na cidade de Nanuque, com a denominação especial de "Américo Machado".

19 — É publicado o Decreto número 1.814, de 17/5/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria Escola Rural no município de Bom Jesus do Triunfo.

22 — É publicada a Portaria número 225, de 21/5/951, do Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais, que institui Cursos Intensivos de Férias para professores rurais.

22 — É publicado o Decreto número 1.239, de 21/5/951, do Estado do Paraná, que nomeia Diretor do Departamento de Ensino Superior, Técnico e Profissional.

22 — É publicado o Decreto número 110, de 11/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Anápolis.

22 — É publicado o Decreto número 111, de 16/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Goiás.

22 — É publicado o Decreto número 112, de 16/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Natividade.

22 — É publicado o Decreto número 113, de 16/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Goiás.

22 — É publicado o Decreto número 114, de 16/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Goiás.

22 — É publicado o Decreto número 115, de 16/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Goiás.

22 — É publicado o Decreto número 116, de 16/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Itaussu.

22 — É publicado o Decreto número 117, de 16/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Goiás.

22 — É publicado o Decreto número 118, de 16/5/95, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Itapaci.

22 — É publicado o Decreto número 86, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

23 — É publicada a Portaria número 542, de 9/5/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-primárias e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola no município de Itaperuna.

23 — É publicada a Portaria número 543, de 9/5/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola no município de Itaperuna.

23 — É publicada a Portaria número 596, de 12/5/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino na Escola de Fazenda Floresta, município de Campos.

23 — É publicada a Portaria n.º 597, de 12/5/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino na escola de Fazenda de Olinda, município de Campos.

24 — É publicada a Portaria n.º 803, de 22/5/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira de Escola para Grupo Escolar, no município de Sertânia.

24 — É publicada a Portaria n.º 805, de 22/5/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira no município de Sertânia.

24 — É publicada a Portaria n.º 806, de 22/5/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira no município de Sertânia, acompanhada da respectiva professora.

24 — É publicada a Lei número 1.194, de 23/5/951, da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, que dá denominação a Escola construída pelo Fundo

Nacional de Educação no município de Saquarema.

26 — É publicado o Quadro do Movimento Geral da Matrícula Inicial do Ensino Público Primário, no Distrito Federal, em março de 1951.

26 — É publicada a Portaria n.º 855, de 25/4/951, do Secretário da Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que regula as instruções para o cumprimento do que dispõe o plano de realização de ensino.

26 — É publicada a Portaria n.º 992, de 20/5/951, do Secretário da Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que localiza escolas no município de Barra de São Francisco.

29 — É publicado o Decreto número 2.149, de 28/5/951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere escola no município de Santana do Matos.

29 — É publicado o Decreto número 2.150, de 28/5/951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere escola no município de Florânia.

29 — É publicada a Portaria n.º 814, sem data, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que localiza cadeira em Grupo Escolar do município de Barreiras, transferida do município de Água Preta.

29 — É publicada a Portaria n.º 823, de 28/5/951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira, na capital.

29 — É publicada a Portaria n.º 824, de 28/5/951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere cadeiras, no município de Fundão.

29 — É publicado o Decreto número 119, de 23/5/951, do Estado de Goiás, que transfere escola, no município de Morrinhos.

29 — É publicado o Decreto número 120, de 23/5/951, do Estado de Goiás, que torna sem efeito a transferência da Escola Isolada de Formoso, para Mutunópolis, município de Porangatu, e considera-a no município de Uruaçu.

30 — É publicada a Portaria n.º 827, de 29/5/951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira de Grupo Escolar.

30 — É publicada a Portaria n.º 828, de 29/5/951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira de Grupo Escolar, na capital.

30 — É publicada a Portaria n.º 829, de 29/5/951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira de escola.

30 — É publicada a Portaria n.º 832, de 29/5/951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere cadeiras de Grupos Escolares, da capital.

30 — É publicada a Portaria n.º 834, de 29/5/951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira de escola, no município de Serra Talhada.

30 — É publicado o Ato de 14 de abril de 1951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino na escola n.º 3, município de Itaguaí.

31 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 14, de 29/5/951, do Diretor do Departamento de Educação Complementar, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o "Plano de Educação Física".

31 — É publicada a Portaria n.º 603, de 14/5/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o funcionamento de classe Pré-Primária, no município de Campos.

31 — É publicada a Portaria n.º 607, de 14/5/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que permite aos estabelecimentos de ensino dos municípios de Petrópolis e Teresópolis adotarem horário especial.

31 — É publicado o Decreto número 121, de 26/5/951, do Estado

de Goiás, que transfere Escola Isolada, nomenclatura de Suçupara.

31 — É publicado o Decreto número 122, de 26/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada, no município de Suçupara.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

8 — É publicada a Lei n.º 247, de 20/4/951, da Câmara Municipal de Fortaleza (Ceará), que abre crédito especial para a construção de um prédio escolar em Mecejana.

10 — É publicada a Lei n.º 182, de 9/5/951, da Câmara Municipal de Maceió (Alagoas), que cria uma função gratificada de Diretor de Grupo Escolar.

10 — É publicado o Decreto P.o 56, de 30/4/951, do Prefeito Municipal de Nilópolis (Rio de Janeiro), que muda a denominação do cargo de Auxiliar de Orientador de Ensino para Auxiliar de Inspetor de Ensino.

11 — É publicado o Decreto-lei n.º 3, de 1/3/951, do Prefeito Municipal de Cordeiro (Rio de Janeiro), que cria duas Escolas Municipais.

12 — É publicada a Lei n.º 58, de 27/12/950, da Câmara Municipal de Guarapuava (Paraná), que doa ao Estado um terreno urbano na sede do Distrito de Palmeirinha, para a construção de um Grupo Escolar.

12 — É publicado o Decreto n.º 19, de 12/3/951, do Prefeito Municipal de Barra Mansa (Rio de Janeiro), que cria uma Escola Mista diurna, na Vila Barbabá, com a denominação de Senador Salgado Filho.

13 — É publicado o Decreto n.º 20, de 12/3/951, do Prefeito Municipal de Barra Mansa (Rio de Janeiro), que cria uma Escola Mista diurna, em Ribeirão da Divisa, com a denominação de N. S. dos Remédios.

20 — É publicada a Lei n.º 184, de 18/5/951, da Câmara Municipi-

pal de Maceió (Alagoas), que autoriza o Prefeito a construir um Grupo Escolar no Bairro do Trapiche da Barra.

22 — É publicada a lei n.º 63, de 28/12/951, da Câmara Municipal de Jaguapitã (Paraná), que autoriza o Poder Executivo a abrir crédito especial para a construção do Grupo Escolar da sede do Distrito de Redução de Santo Inácio.

24 — É publicada a Deliberação n.º 3, de 30/4/951, da Câmara Municipal de Saquarema (Rio de Janeiro), que cria a Biblioteca Municipal, com a denominação de "Oliveira Viana".

24 — É publicada a Deliberação n.º 5, de 2/5/951, da Câmara Municipal de Saquarema, que cria três Escolas Municipais, nos lugares de Serra Quilombo, Aterrado e Floresta de Rio Areia.

27 — É publicada a Lei número 1.210, de 25/5/951, da Câmara Municipal do Recife (Pernambuco), que autoriza o Poder Executivo a abrir crédito especial para auxiliar a turma de Concluintes da Escola de Química da Universidade do Recife, no seu estágio de conclusão de curso.

31 — É publicada a lei n.º 207, de 29/5/951, da Câmara Municipal de Belo Horizonte (Minas Gerais), que concede matrícula gratuita aos ex-combatentes e seus filhos.

IV — NOTICIÁRIO

1 — Notícia-se que foi constituída a Comissão Nacional para seleção dos ensaios apresentados no Brasil, para o Concurso Internacional, de Ensaios, das Nações Unidas, e que versará sobre o tema: "As Nações Unidas e a

evolução do conceito de solidariedade internacional."

3 — Notícia-se, de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), a instalação do Quinto Congresso Estadual de Estudantes Secundários.

5 — Notícia-se a inauguração, em sessão magna realizada no auditório do Ministério da Educação e Saúde, do Instituto Brasileiro de Psicognomia.

10 — Notícia-se a comemoração do transcurso do 4.º Centenário da Universidade Maior de São Marcos, da capital peruana.

11 — Notícia-se que será realizada em Nice, de 20 a 24 de dezembro do corrente ano, a IV Conferência de Professores Universitários.

15 — Notícia-se que os delegados ao Quinto Congresso Nacional de Educação de Adultos dirigiram mensagem ao Presidente da República, expressando sua confiança na continuidade do movimento.

16 — Notícia-se que cerca de sete mil alunos, no Estado de São Paulo, concluíram, em 1950, os diversos Cursos do SENAC e da Universidade do Ar.

21 — É comemorado o 40.º aniversário da Escola de Engenharia de Minas Gerais.

28 — Notícia-se que o Diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil tornou gratuito o ensino, nas escolas e ginásios da ferrovia, para os filhos dos ferroviários, que percebem vencimentos inferiores a três mil cruzeiros.

29 — Notícia-se que a Administração de Assistência Técnica ONU ofereceu trinta bolsas de estudos para economistas brasileiros.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE JUNHO DE 1951

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

1 — É publicado o Decreto número 29-608, de 30/5/951, que altera a redação do art. 6.º do Regulamento do Instituto Rio Branco.

4 — É publicado o Decreto número 29.627, de 31/5/951, que altera o efetivo do Quadro Ordinário da Ordem do Mérito Naval.

5 — É publicada a Portaria número 656, de 31/5/951, do Ministro da Educação, que expede novas instruções relativas à concessão de bolsas de estudo aos alunos das escolas do ensino industrial da União.

9 — É publicada a Lei número 1.377, de 6/6/951, que altera os artigos 13 e 14 do Decreto-lei número 3.347, de 12/6/941, que institui o regime de benefício de família.

9 — É publicada a Portaria número 535, de 1/6/951, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento dos cursos rápidos para lavradores a serem ministrados na Semana do Fazendeiro da Universidade Rural.

14 — É publicado o Aviso número 395, de 7/6/951, do Ministro da Guerra, que fixa em 58 o número de vagas para matrícula na Escola de Estado-Maior, em 1952.

18 — É publicada a Portaria número 26, de 14/6/951, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que expede o Regulamento do ensino que deverá ser ministrado no Curso Normal de Formação de Professores para Surdos-Mudos.

19 — É publicada a Lei número 1.386, de 18/6/951, que regula a importação de papéis e outros materiais de consumo da imprensa.

23 — É publicado o Aviso número 420, de 19/6/951, do Ministro da Guerra, que permite a matrícula no Curso de Aperfeiçoamento, da Escola de Sargentos das Armas, dos sargentos que contarem mais de 27 anos de idade nesta data.

25 — É publicado o Aviso número 429, de 22/6/951, do Ministro da Guerra, que dispõe sobre adiamento e desistência de matrícula na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais.

26 — É publicado o Decreto Legislativo n.º 7, de 5/6/951, que mantém a decisão por que o Tribunal de Contas recusou registro ao contrato celebrado a 26/12/949, entre o Ministério da Agricultura e o Governo do Estado de Minas Gerais, para instalação de uma escola de iniciação agrícola no Município de Montes Claros, no referido Estado.

26 — É publicada a Lei número 1.386-B, de 19/6/951, que declara de utilidade pública a Associação Santa Teresinha, com sede na capital do Estado de São Paulo.

27 — É publicado o Decreto número 29.643, de 7/6/951, que aprova o Plano de Uniformes para os alunos da Escola de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Distrito Federal.

29 — É publicada a Resolução n.º 382, de 19/7/951, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que dirige um apelo, relativamente ao "Registro Esco-

lar", aos órgãos superiores da Administração, que respondem pela educação primária.

29 — É publicada a Portaria n.º 635, de 22/6/951, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso Prático de Inseminação Artificial em Ovinos, assinadas pelo Diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

29 — É publicada a Portaria n.º 638, de 22/6/951, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso Prático de Inseminação Artificial, assinadas pelo Diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

29 — É publicada a Portaria n.º 30, de 20/6/951, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que aprova os programas para o concurso de habilitação previsto pelo art. 11 da Portaria número 26, de 15 do corrente mês, necessário à matrícula na primeira série do Curso Normal, para formação de professores de surdos-mudos.

30 — É publicada a Portaria n.º 441, de 28/6/951, do Diretor Geral do Departamento Administrativo do Serviço Público, que aprova a realização, no corrente ano, de "cursos de livre escolha".

II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E DOS TERRITÓRIOS

1 — É publicado o Ato, de 28 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Mora da Nova.

1 — São publicados os Atos, de 12/3/951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem escolas nos municípios de Fortaleza e Ibiapina.

1 — É publicado o Ato de 12 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de escola, do município de Pacoti para o de Baturité.

1 — É publicado o Decreto número 123, de 28/5/951, do Estado de Goiás, que transfere escolas isoladas no município de Jataí

2 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 18, de 1/6/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre a escolha para substituição de diretor licenciado.

2 — É publicado o Ato, de 10 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de Grupo Escolar.

2 — É publicado o Ato de 21 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Fortaleza.

2 — É publicado o Decreto número 576, de 1/6/951, do Estado do Espírito Santo, que abre crédito especial para a Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim.

2 — É publicado o Decreto número 1.817, de 2/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria escola rural no município de Taquara.

4 — É publicado o Ato de 21 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Uajarara.

4 — É publicado o Decreto Legislativo n.º 211, de 30/5/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que aprova o convênio celebrado entre o Estado do Rio Grande do Sul e a Escola Normal "São José", de São Leopoldo.

4 — É publicado o Decreto Legislativo n.º 212, de 30/5/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que aprova o convênio que celebraram o Estado do Rio Grande do Sul e a Escola Normal "São José", de Vacaria.

4 — É publicado o Decreto Legislativo n.º 213, de 30/5/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que aprova o convênio que celebraram o Estado do Rio Grande do Sul e a Escola Normal "Bem-Aventura-da Teresa Eustáquio Verzere", de Santo Ângelo.

5 — É publicado o Decreto número 10.858, de 4/6/951, do Prefeito do Distrito Federal, que declara que a Rádio Roquete Pinto passa a integrar, com o Serviço de Divulgação de que faz parte, o Departamento de Educação de Adultos, da Secretaria Geral de Educação e Cultura.

5 — São publicados os Atos de 4 e 23-2 e 6 e 8-3-951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem cadeiras de grupos escolares e Escolas Reunidas.

5 — São publicados os Atos de 1 e 28-2 e 2-3-951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem escolas de Tauá para Fortaleza, de Independência para Tauá e de Tbiapina para Tanguá.

5 — São publicados os atos de 23 e 28 — 2, 8-3 e 27-4-951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem escolas nos municípios de Pentecostes, Aurora, Fortaleza e Limoeiro do Norte.

5 — É publicado o Decreto número 126, de 31/5/951, do Estado de Goiás, que transfere escolas isoladas no município de Uruaçu.

5 — É publicado o Decreto número 94, de 2/5/951, do Governador do Território do Acre, que incorpora o Departamento de Saúde Pública ao Departamento de Educação e Cultura, constituindo um só Departamento com a designação de Departamento de Educação e Saúde.

7 — São publicados os Decretos ns. 2.151, 2.152 e 2.153, de 6 de junho de 1951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transferem escolas nos municípios de Santana do Matos, Macau e São Paulo do Potengi.

7 — É publicado o Decreto número 2.154, de 6/6/951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere escola do município de Caicó para o de Jardim de Piranhas.

7 — É publicada a Lei n.º 352, de 6/6/951, do Estado de Sergipe, que autoriza a abertura, pela Secretaria da Justiça e Interior, do

crédito especial de Cr\$ 20.000,00, para auxiliar a instalação da Faculdade de Direito de Sergipe.

7 — É publicado o Decreto número 556, de 9/3/951, do Estado do Espírito Santo, que aprova o Regulamento da Faculdade de Odontologia do Espírito Santo.

8 — São publicadas as Instruções, de 2-5-951, do Serviço de Educação de Adultos, do Estado de Sergipe, para o ensino supletivo em 1951.

8 — É publicada a Portaria n.º 642, de 25/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino na Escola de "Recreio do Mota", no município de Santo Antônio de Pádua.

8 — É publicada a Portaria n.º 644, de 26/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que permite, em caráter provisório, que os alunos da Escola de Itapocara, em Itaboraí, sejam transferidos para a escola de Pachecos, no mesmo município.

8 — É publicada a Portaria número 645, de 26/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que permite que a escola de "Sapucaia", em Itaboraí, passe a funcionar na Fazenda "Montivídio", no mesmo município.

8 — É publicada a Portaria número 647, de 26/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino na escola de "Imbiriri", município de São Fidélis.

8 — É publicada a Portaria número 664, de 26/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que permite que a escola de Ourânia, município de Natividade do Carangola, passe a funcionar junto ao Instituto de Ensino "Coronel José Rosa da Silva", da mesma localidade.

8 — É publicada a Portaria número 687, de 26/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e

Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que permite funcione em dois turnos o Grupo Escolar do município de Barra de Pirai.

8 — É publicada a Portaria número 688, de 26/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola no município de Cambuci.

8 — É publicada a Portaria número 689, de 26/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que permite o funcionamento de uma classe pré-primária junto ao Grupo Escolar do município de Itaocara.

8 — É publicada a Portaria número 695, de 26/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino em escola no município de Pirai.

8 — É publicada a Circular número 3, do Chefe da Inspeção da Terceira Região Escolar, do Estado do Rio de Janeiro, que expede instruções para maior eficiência do ensino na primeira série.

8 — É publicado o Decreto número 1819, de 7/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que transfere escola rural no município de Livramento.

8 — São publicados os Decretos ns. 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133 e 134, de 31/5/951, do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas.

9 — É publicado o Ato de 23 de abril de 1951, do Governador do Estado de Ceará, que transfere escola no município de Quixeramobim.

9 — É publicada a Lei n.º 1.200, de 8/6/951, do Estado do Rio de Janeiro, que concede isenção de pagamento de impostos a imóvel doado para construção de um colégio.

9 — São publicados os Decretos ns. 137 e 138, de 4/6/951, do Estado de Goiás, que transferem Escolas Isoladas no município de Goiás.

12 — É publicado o Ato, de 7 de abril de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola do município de Limoeiro do Norte para o de Russas.

12 — É publicada a Portaria número 1.106, de 8/6/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que localiza escola no município de Afonso Cláudio.

12 — É publicada a lei n.º 648, de 11/6/951, do Estado do Paraná, que autoriza o Poder Executivo a doar ao Instituto de Química do Paraná prédio de propriedade do Estado.

12 — É publicado o Decreto número 141, de 8/6/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Anicuns.

13 — É publicada a Portaria D.º 698, de 4/6/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que faz cessar os efeitos da Portaria n.º 834.

13 — É publicada a Portaria n.º 699, de 4/6/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola no município de Maricá.

13 — É publicada a Portaria n.º 710, de 6/6/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino em escola do município de Nova Iguaçu.

13 — É publicada a Portaria n.º 722, de 6/6/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que torna sem efeito a Portaria n.º 542, que transferiu escola no município de Itaperuna.

13 — É publicada a Portaria n.º 723, de 6/6/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que torna sem efeito a Portaria n.º 543, que transferiu escola no município de Itaperuna.

13 — É publicado o Decreto número 1.821, de 11/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que dispõe quanto à idade para ingresso

no Curso de Formação de Professores Primários dos estabelecimentos de ensino normal do Estado.

16 — É publicada a Lei número 1.205, de 14/6/951, do Estado do Rio de Janeiro, que concede isenção de impostos ao Ginásio Cordeirense, da cidade de Cordeiro, na aquisição a ser feita de um imóvel destinado à sua sede própria.

16 — É publicada a Lei número 1.206, de 14/6/951, do Estado do Rio de Janeiro, que abre crédito especial para pagamento da aquisição do prédio onde funciona o Jardim de Infância "Antônia Lopes", no município de Campos.

16 — É publicada a Lei número 1.208, de 14/6/951, do Estado do Rio de Janeiro, que autoriza o Poder Executivo a entrar em entendimento com os herdeiros do Ministro Francisco José de Oliveira Viana, a fim de ser adquirido o prédio onde residiu e sua biblioteca.

16 — É publicado o Ato de 14 de junho de 1951, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que autoriza professores a continuarem ausentes da unidade a que pertencem, a fim de terminarem o Curso de Direção de Escolas Primárias, no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

16 — São publicados os Decretos ns. 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157 e 158, o primeiro de 11 e os demais de 13/6/951, do Estado de Goiás, que transferem Escolas Isoladas nos municípios de Dianópolis, Anápolis, Corumbá de Goiás, Cavalcante, Morrinhos, Caldas Novas e Porto Nacional.

16 — É publicado o Decreto número 153, de 13/6/951, do Estado de Goiás, que retifica o Decreto n.º 62, de 16/4/951, que transferiu Escola Isolada no município de São Domingos.

18 — É publicado o Ato de 18 de junho de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que torna sem efeito o ato de 30 de março, que transferiu escola no município de Cratêus.

19 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 25, de 18/6/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre remoções de professores de curso primário, de um para outro distrito educacional.

20 — É publicado o Ato de 30 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de Grupo Escolar no município de Sobral.

20 — É publicado o Decreto de 19/6/951, do Governador do Estado de Alagoas, que nomeia Balbino Martins para exercer o cargo em comissão de Diretor da Diretoria de Educação.

21 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 28, da Prefeitura do Distrito Federal, que declara quais as escolas que constituem o "campo experimental" do Instituto de Pesquisas Educacionais.

21 — São publicados os Atos de 1/6/951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem cadeira de Grupo Escolar do município de Camocim e escola do município de Fortaleza.

21 — São publicadas as Portarias ns. 910 e 923, de 26/6/951, do Secretário da Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transferem cadeiras dos municípios de Surubim e Altinho.

21 — É publicado o Ato, sem data, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que baixa o Regulamento para o Curso Intensivo de Diretoras de Grupos Escolares do Interior.

21 — É publicada a Lei número 1.495, de 21/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que regula os vencimentos dos professores e os salários dos Assistentes das Faculdades de Direito e de Odontologia, de Pelotas, e da Faculdade de Farmácia de Santa Maria.

21 — São publicados os Decretos ns. 160 e 161, de 16/6/951, do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas no município de Firanjuba.

22 — É publicado o Ato de 28 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola isolada no município de Cascavel.

22 — É publicada a Lei número 1.101, de 21/6/951, do Estado de Pernambuco, que autoriza a construção de um prédio para o funcionamento do Grupo Escolar "Peixoto Silva", na cidade de Bodocó.

22 — É publicada a Portaria número 929, de 21/6/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira de pré-orientação profissional no município de Glória do Goitá.

22 — É publicada a Lei número 1.492, de 20/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que autoriza o Estado a adquirir um imóvel em que funciona grupo escolar.

22 — É publicado o Decreto número 1.852, de 20/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que incorpora escolas isoladas nos municípios de Lajeado e Canoas.

22 — É publicado o Decreto número 1.828, de 20/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que incorpora escolas isoladas a Grupos Escolares.

22 — É publicado o Decreto número 1.827, de 20/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que transfere de localidade escolas isoladas.

22 — É publicado o Decreto número 1.828, de 20/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria escola isolada, no município de Montenegro.

23 — É publicado o Decreto número 57, de 2/5/951, do Estado do Piauí, que transfere escolas isoladas e dá outras providências.

23 — É publicada a Lei número 1.530, de 21/6/951, do Estado de Alagoas, que isenta de pagamento de imposto de transmissão "inter-vivos" uma propriedade e uma casa em Penedo, onde se pretende construir o Seminário Episcopal e dá outras providências.

23 — É publicada a Lei número 1.531, de 21/6/951, do Estado

de Alagoas, que transforma cadeira subvencionadas em cadeiras mistas de instrução primária de primeira categoria.

23 — É publicada a Lei número 1.532, de 21/6/951, do Estado de Alagoas, que concede subvenção anual à Faculdade de Medicina de Alagoas, no valor de setenta e nove mil e duzentos cruzeiros (Cr\$ 79.200,00), e dá outras providências.

23 — É publicado o Decreto número 3.973, de 22/6/951, do Estado do Rio de Janeiro, que torna sem efeito o Decreto n.º 3.950, de 10/4/951.

23 — É publicado o Decreto número 3.974, de 22/6/951, do Estado do Rio de Janeiro, que transfere para Marquês de Valença a sede da Inspeção de Ensino, da 18.ª Região Escolar.

23 — É publicado o Decreto número 124, de 1/6/951, do Território do Amapá, que cria escola isolada mista, no município de Macapá.

24 — É publicada a Portaria n.º 840, de 23/6/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere professores do ensino supletivo, acompanhados dos respectivos cursos.

25 — É publicada a Resolução n.º 12, de 23/6/951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que institui, no Departamento de Educação de Adultos, o Setor de Edições.

25 — É publicada a Resolução n.º 13, de 23/6/951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que institui, no Departamento de Educação de Adultos, o Setor de Belas-Artes.

25 — É publicada a Lei número 1.024, de 15/6/951, do Estado de Ceará, que discrimina os auxílios, contribuições e subvenções constantes das verbas globais do vigente orçamento do Estado.

26 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 22, de 15/6/951, do Diretor do Departamento de Edu-

cação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe como deve ser feita a apuração do aproveitamento dos alunos das escolas primárias, no fim do primeiro período letivo.

26 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 32, de 25/6/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre balancetes e quadros de benefícios.

26 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 33, de 25/6/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que declara que não haverá estatística referente ao mês de julho para as escolas públicas primárias e para os estabelecimentos de ensino particular.

26 — É publicado o Ato de 1 de junho de 1951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado do Rio de Janeiro, que cassa e concede subvenção à escola particular do município de Mangaratiba.

26 — É publicada a Lei número 1.213, de 25/6/951, do Estado do Rio de Janeiro, que abre crédito especial para pagamento de alugueis de prédios escolares e outros, arrolados como dívida de Exercícios Findos.

26 — São publicados os Decretos ns. 164, 166 e 167, de 20/6/951, do Estado de Goiás, que transferem Escolas Isoladas nos municípios de Jataí, Goiás, Silvânia e Itumbiara.

27 — É publicado o Resumo do Ensino Público Primário, no Distrito Federal, relativo à matrícula e frequência no mês de abril de 1951.

27 — É publicado o Decreto número 2.155, de 26/6/951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere Escola Isolada no município de Santa Cruz.

27 — É publicado o Decreto número 168, de 20/6/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Buriti Alegre.

28 — É publicada a Resolução n.º 21, de 27/6/951, do Prefeito do Distrito Federal, que expede Regulamento do Salão Municipal de Belas-Artes-

28 — É publicada a Resolução n.º 22, de 27/6/951, do Prefeito do Distrito Federal, que dispõe sobre a utilização do Teatro Municipal.

28 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 34, de 26/6/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que esclarece dúvidas sobre as exigências regulamentares para comissionamento do subdiretor no cargo de Responsável pelo Expediente.

28 — É publicado o Ato de 7 de abril de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que torna sem efeito o Ato de 5/3/951, que transferiu escola no município de Maranguape.

28 — São publicadas as Portarias ns. 761 e 768, de 19/6/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino em escolas dos municípios de Niterói e Barra do Pirai.

28 — É publicada a Portaria n.º 762, de 19/6/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que restabelece o ensino em grupo escolar do município de Niterói.

28 — É publicada a Lei número 1.220, de 26/6/951, do Estado do Rio de Janeiro, que dá denominação a escola rural em construção no município de Itaperuna.

29 — É publicado o Quadro da Matrícula Líquida do Ensino Particular no Distrito Federal, referente ao mês de abril de 1951.

30 — É publicada a Resolução n.º 15, de 28/6/951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que subordina ao Instituto de Readaptação de Menores o Setor de Internamente de Menores.

30 — É publicada a Portaria n.º 770, de 26/6/951, da Diretoria

de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola no município de Bom Jesus do Itabaiana.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

1 — É publicado o Decreto número 1.002, de 26/5/951, da Prefeitura Municipal de Fortaleza (Ceará), que baixa normas para a realização dos concursos para provimento nas cadeiras do Ginásio Municipal.

5 — É publicada a Lei n.º 191, de 1/6/951, do Município de Vitória (Espírito Santo) que declara de utilidade pública a Escola Técnica de Comércio Capixaba Limitada.

6 — É publicado o Decreto número 348, de 5/6/951, da Prefeitura Municipal do Recife, que abre crédito especial para auxiliar a turma de Concluintes da Escola de Química da Universidade do Recife.

12 — É publicada a Lei n.º 66, de 25/10/950, do Município de Sertãozinho (Paraná), que autoriza o Poder Executivo a adquirir quadra, e dá outras providências.

14 — É publicado o Decreto número 93, de 31/3/951, da Prefeitura Municipal de Paranaguá (Paraná), que transfere escola.

19 — É publicada a Deliberação n.º 2, de 20/7/949, da Câmara Municipal do município de Cabo Frio (Rio de Janeiro), que autoriza o Prefeito a doar ao Estado, para construção de uma escola esta-

dual, uma área de terreno do patrimônio municipal.

IV — NOTICIÁRIO

5 — Noticia-se do Estado de São Paulo a instalação do I Congresso das Autoridades Escolares.

7 — Noticia-se a realização de um Congresso de Professorado de Rio Branco, capital do Território do Acre, em que foram traçados novos rumos para o ensino acreano.

14 — Noticia-se a realização, na cidade de São Carlos, Estado de São Paulo, do IV Congresso Normalista de Educação Rural.

17 — Noticia-se a realização, de 20 a 26 de julho, do I Congresso Inter-municipal de Professores Primários, na cidade de Salvador, Bahia.

18 — Noticia-se a realização, de 7 a 14 de julho, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica, em São José dos Campos, Estado de São Paulo, da 1.ª Conferência Nacional de Estudos do Ensino Médio e Superior, sendo Presidentes de honra os Ministros da Educação e Aeronáutica.

27 — Noticia-se ter sido julgado competente o Tribunal Regional do Trabalho, para decretar o aumento de salário do magistério particular.

27 — Noticia-se que será inaugurado brevemente um curso de formação de professores para surdos-mudos, no Instituto Nacional de Surdos e Mudos, já tendo sido aprovada pelo Ministro da Educação e Saúde a planificação do referido curso.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Constituiu solenidade das mais expressivas a visita que o Presidente Getúlio Vargas fez à Universidade do Brasil, onde teve oportunidade de inaugurar as instalações remodeladas e modernizadas daquela Instituição.

Saudado pelo professor Pedro Calmon, teve o Presidente da República oportunidade de proferir uma oração que é um verdadeiro hino à cultura da inteligência brasileira, fonte de toda evolução política do País.

Foi o seguinte o discurso proferido pelo Chefe do Governo:

"Sinto-me particularmente feliz, neste momento, em ser hóspede da Universidade do Brasil — jovem Universidade, que ainda não percorreu três lustros e cuja lei criadora recebeu a minha sanção, a 5 de julho de 1937. Mas, apesar de jovem como instituição, tem-se firmado como centro poderoso de cultura, sob a orientação de professores eméritos, grandes nomes da inteligência brasileira, muitos dos quais já transpuseram fronteiras — e também dinamizada pelo entusiasmo da nossa juventude, sempre ávida de saber: o pioneiro do nosso progresso.

Talvez não haja, para um Chefe de Estado, emoção maior que a da participação no ato que institui uma nova Universidade. É uma obra que desafia o tempo e que se destina a moldar o espírito de muitas gerações. Edificá-la é o mesmo que construir para a eternidade.

Há quatorze anos atrás, foi esta a minha emoção, ao dar existência legal à Universidade que hoje me acolhe, conhecida para se tornar o

próprio centro motor de toda a vida universitária brasileira, irradiando da Capital da República para o resto do País a mais alta e a mais pura expressão do pensamento e da cultura nacionais.

Todos os regimes políticos, especialmente o democrático e republicano, se fortalecem e dignificam pela difusão e valorização do saber. As idéias constituem uma força cada vez mais poderosa, à medida que se aperfeiçoam e desenvolvem os meios de transmissão do pensamento: força benéfica, fecunda e sã, quando se consagra ao progresso e bem-estar da humanidade; maléfica, agressiva e ameaçadora, quando serve de veículo às místicas dissolventes ou às ambições do imperialismo estrangeiro.

Responsabilidade precípua de um Governo é a de favorecer a formação de uma consciência nacional esclarecida e justa, capaz de apreender com segurança as realidades e os problemas do seu meio e do seu tempo. E, para isso, é preciso que todos tenham livre acesso às puras fontes do pensamento humano, das ciências, das letras, das artes, da técnica, através das Universidades.

Prestigiar a cultura, sob todas as suas formas, constituiu sempre preocupação constante do meu Governo. Num dos discursos da última campanha eleitoral, tive oportunidade de salientar não ter sido por acaso a evolução política do Brasil, após a Revolução de 1930; coincidiu com o renascimento da sua vida intelectual e com o surpreendente despertar do impulso criador no sentido da brasilidade, na literatura e nas artes. É que essas manifestações esplêndidas da vida popular e a orien-

tação governamental que presidi brotaram das mesmas fontes e se irmanaram nas mesmas aspirações.

As forças coletivas que provocaram o movimento revolucionário do modernismo na literatura brasileira, que se iniciou com a Semana da Arte Moderna de 1922, em São Paulo, foram as mesmas que precipitaram, no campo social e político, a Revolução vitoriosa de 1930. A inquietação brasileira, fatigada do velho regime e das velhas fórmulas, que a rotina transformara em lugar-comum, buscava algo de novo, mais sinceramente nosso, mais visceralmente brasileiro. Por outro lado, a evolução econômica do mundo, o progresso técnico e industrial, a ascensão do proletariado urbano como força ponderável na decisão dos fatos políticos estavam a exigir nova estruturação da sociedade e novas leis, capazes de atender com eficiência a essas necessidades.

Uns e outros fatores se congregaram para forjar o movimento, que aos poucos se dilatou, criou raízes e, finalmente, amadureceu, determinando, de um lado, a renovação dos valores literários e artísticos, de outro lado, a renovação dos valores políticos e das próprias instituições. Na verdade, o movimento modernista, nas letras e nas artes brasileiras, foi um impulso revolucionário que cresceu e extravazou, como o foi o movimento político causador da Revolução de 1930.

Mas, passados os primeiros instantes e obtidas as primeiras conquistas, um e outro se fundiram num movimento mais amplo, mais geral, mais completo, simultaneamente reformador e conservador, onde foram limitados os excessos, polidos os extremos sempre cheios de asperezas e harmonizadas as tendências mais radicais e divergentes.

Eis por que assistimos, de 1930 para cá, a um magnífico surto das letras brasileiras, em que uma plêiade numerosa de valores novos trouxe a sua colaboração e o seu entusiasmo criador e renovador a todos

os departamentos da cultura. O romance, o conto, a poesia, a pintura, a escultura, a música, o teatro, as ciências sociais, as disciplinas físicas e biológicas — se enriqueceram com preciosas contribuições. Pode-se dizer que nunca foi tão pujante a vida intelectual do Brasil e em nenhum período da nossa história se tornaram tão difundidas e apreciadas no estrangeiro, através de traduções, exposições e critérios, as obras dos nossos escritores, dos nossos artistas e dos nossos cientistas.

Não podia o meu Governo desligar-se de tão intensas e expressivas manifestações da cultura nacional; tão pouco poderão estas ser explicadas independentemente dele. Os fenômenos sociais, culturais e políticos formam um todo inseparável, e cada qual só se compreende em função do conjunto. Fossem outras as condições culturais e intelectuais do Brasil, entre 1930 e 1945, e teria sido outra, inevitavelmente, a orientação do meu Governo. Mas a recíproca é também verdadeira. As expansões criadoras do sentimento e da inteligência brasileira não teriam podido tomar o rumo que tomaram, se não tivessem encontrado no meu Governo a simpatia, a compreensão, o apelo quotidiano, o estímulo o a liberdade, que nunca lhes neguei.

Intelectuais e estadistas, homens públicos, escritores e artistas, trabalhadores das indústrias e trabalhadores do espírito — caminhamos juntos, através de três lustros, divergindo algumas vezes, sem dúvida, no conteúdo das idéias e na orientação dos programas, porque a divergência é inerente à dialética do espírito e é através de ensaios e erros que tudo se constrói na civilização; mas, no fundo, todos tínhamos a convicção de que estávamos servindo, cada qual no seu setor peculiar, às necessidades do povo brasileiro e à grandeza da Pátria.

Conforta-me lembrar, por isso mesmo, que a missão social e política do meu Governo, desde os primeiros dias da Revolução de 1930,

não foi ideada pelo arbítrio de um homem, nem pelos interesses de um grupo; foi-me imposta, a mim e aos que comigo colaboraram, pelos imperativos da vida nacional e pelos próprios ensaios da consciência coletiva. Tive ao meu lado as gerações novas do Brasil, que, em todos os setores da inteligência e da cultura, procuravam novas formas de convivência e novas expressões para os valores antigos. Encontrei o apoio do proletariado, não porque este pretendesse fomentar uma luta de classe contrária ao caráter brasileiro, mas porque era êle expressão de uma força nova e criadora, símbolo de um movimento universal de humanização do trabalho e de consagração da igualdade de direitos e de oportunidades para todos os homens na luta pela vida, sem distinções de classes, de privilégios ou de fortunas. Mas também obtive a colaboração de outras forças, daquelas que exprimiam o patrimônio secular da nacionalidade, a história, a tradição, os valores perenes que transcendem às inovações momentâneas e que representam a alma eterna da Nação. Porque nunca pretendi favorecer reformas que não tivessem raízes nas aspirações mais profundas e mais constantes da coletividade e que não exprimissem um consórcio pacífico de evolução e tradição.

Esse consórcio é o que encontramos nas universidades e, particularmente, na Universidade do Brasil, onde se congregam os impulsos do progresso cultural, de um lado, e, de outro lado, as grandes forças históricas que nortearam a formação da inteligência brasileira. Venho dizer-vos que, hoje mais do que nunca, o Governo precisa de vós, professores, e de vós, estudantes, para edificar o futuro do Brasil. E não é apenas aos mestres, expressões máximas da nossa cultura, mas também à gloriosa juventude universitária do Brasil, pioneira de todas as revoluções fecundas da nossa história, que daqui dirijo o meu apelo

de colaboração, de compreensão e de trabalho em comum, para que possamos juntos levar avante a obra ingente de recuperação nacional.

O Governo se empenha, neste momento, em resolver um dos problemas fundamentais que vos dizem respeito: o do livro didático e técnico. Esse problema não interessa, apenas, às universidades, mas também à mobilização científica e tecnológica indispensável ao nosso desenvolvimento econômico. A maioria dos estudantes não pode adquirir os livros necessários, tanto mais quanto, nos cursos superiores, são poucos os livros em português e os importados custam preços inacessíveis. As medidas que o Governo pretende tomar visam mais ampla e frequente publicação de livros didáticos superiores e científicos nacionais, tradução dos livros estrangeiros fundamentais, concessão de facilidades às reitorias, à direção das faculdades e às organizações estudantis para a importação de livros técnicos e científicos, bem como maior desenvolvimento das bibliotecas universitárias e escolares.

A união íntima e profunda entre a cultura e a política é uma condição imprescindível do progresso social. Pois, se é a cultura que estabelece o contato entre a política e a vida, entre os homens de Estado e as realidades sociais que eles se propõem satisfazer, por outro lado, é a política, são as instituições e os atos de Governo que criam o ambiente indispensável às expansões da cultura e permitem a livre eclosão das forças sociais, criadoras de valores espirituais e morais. Onde não existe essa cooperação, essa harmonia entre o Estado e a cultura, não pode haver vitalidade no Estado, nem progresso na civilização.

A cultura em si é sempre a expressão mais alta da vida popular, representa tendências, aspirações, cristalizações de valores, necessidades de vida, que buscam afirmar-se, expandir-se, renovar-se. A cultura é o próprio povo vivendo intensamen-

te, criando obras de arte e de pensamento, dando forma e expressão aos seus costumes e tradições. A inteligência parte do real para projetar-se no mundo das idéias e das formas, refletindo o meio em que vive e do qual se nutre. Por isso mesmo, tudo o que cremos, nas letras, nas artes, nas ciências, na política, tem um fim social e uma causa social, e tanto por esta como por aquele, penetramos no campo da ordem política, que não pode divorciar-se da cultura, mas tem o dever de ampará-la de todos os modos, proporcionando-lhe os meios eficazes de desenvolvimento.

As energias criadoras do povo, que se expandem através dos seus usos e costumes, da sua literatura, das suas artes e ciências, e que se cristalizam no esforço de educar e instruir as gerações novas — grandes e sagrada missão das universidades — constituem o material humano que serve de conteúdo à paisagem política e que exige do Governo muito mais do que a tolerância indiferente, ou o mero apoio material: exige a preocupação quotidiana, a colaboração íntima e profunda, o estímulo, a inspiração, e, acima de tudo, a liberdade.

Esse amparo, esse estímulo, essa liberdade, sempre encontraram, no meu Governo, os grandes valores da cultura e do espírito, a despeito de todas as vicissitudes e contingências que momentaneamente separam os homens no terreno das convicções. O Ministério da Educação e Saúde foi criação do meu Governo. Às grandes reformas do ensino superior e do ensino secundário foram decretadas em 1931 e constituem, hoje, um marco histórico no desenvolvimento cultural do Brasil. O ensino comercial e o ensino técnico profissional também foram reorganizados durante a minha administração anterior e em bases ainda não projetadas em nosso País; o mesmo poderia dizer do ensino profissional agrícola, coroado pela instituição da Universidade Rural. No meu Gover-

no se fundou esta Universidade e se inauguraram os primeiros cursos de altos estudos, com as primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, estabelecidas na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo, com o caráter de estabelecimentos oficiais.

O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e o Instituto do Livro — que têm, ambos, prestado grandes serviços à nossa cultura, — foram igualmente inaugurados no mesmo período. Tudo o que era possível fazer para amparar e estimular o teatro brasileiro, a arte nascente do cinema nacional, assim como os numerosos artistas que trabalham nos estúdios de radiodifusão, foi empreendido na minha administração. Pintores e escultores, intérpretes da arte nacional — tiveram o patrocínio do Estado para a realização de suas exposições no País o a divulgação de suas obras no estrangeiro. Críticos literários, romancistas e poetas — acharam ambiente favorável à livre afirmação das suas tendências e aspirações. Foi nesses anos fecundos, posteriores à Revolução de 1930, que amadureceu a grande literatura de ficção do Brasil moderno, não só o romance psicológico, que continuou a trilha de Machado de Assis, mas também o romance social, a literatura de costumes — expressão realista dos nossos problemas, espelho das necessidades profundas do nosso meio, intérprete do Brasil sinceramente brasileiro.

Sempre feriram bem fundo a minha sensibilidade essas manifestações da inteligência e do espírito criador da nossa raça. Disse-vos, há pouco, que as gerações moças e os homens do meu Governo fomos todos produtos das mesmas causas sociais e do mesmo instante cultural da vida brasileira. Fomos todos impelidos pela mesma força renovadora, que pretendia reconstruir o Brasil novo como afirmação de fé no progresso e de respeito à tradição, no que esta possui de bom e dura-

douro. A Revolução de 1930 não foi, repito, uma revolução meramente política: representou uma era decisiva na vida nacional, foi uma revolução da própria cultura brasileira, em busca de novas formas de expressão.

Escolhi este recinto e esta atmosfera de vitalidade espiritual e patriótica para dizer-vos, estudantes e professores, símbolos do patrimônio cultural da Nação: nas urnas eleitorais de 1950, como na marcha renovadora de 1930, não fui trazido à suprema magistratura do meu País para defender interesses de grupos, para satisfazer postulados de partidos, nem para realizar ambições pessoais. Postes vós, povo brasileiro, vós, as gerações moças e as gerações que orientam a juventude com a experiência de trabalhos árduos e de sacrifícios; fostes vós que me apontastes o rumo das vossas esperanças e que impusestes ao meu Governo, ontem como hoje, o compromisso de conservar para os vossos descendentes esse patrimônio de cultura, de ideais e tradições, que representa a nossa Pátria comum.

Jamais traí, nem trairei a vossa confiança. Jamais fugi, nem fugirei, à missão que me delegastes, ou que ainda possais delegar-me. Governei sempre convosco e ao vosso lado continuo, auscultando os vossos desejos, procurando compreender e sentir as vossas aspirações e colaborando convosco para a grandeza do Brasil.

Magnífico Reitor.

Egrégia Congregação da Universidade do Brasil.

Bela e gloriosa Juventude Universitária.

Paço votos para que esta Casa, de onde sairão estadistas e administradores, cientistas e filósofos, artistas e técnicos — futuros pioneiros nos vários campos do pensamento humano, futuros dirigentes do País — conheça os mais altos destinos e tome o seu lugar entre as suas mais ilustres congêneres deste e de outros Continentes, honrando o nome

do Brasil, que é o seu próprio nome, e desafiando o tempo, como fiel guardião e intérprete da cultura nacional".

— Com a presença de altas autoridades civis, eclesiásticas e de delegações estrangeiras, realizou-se o IV Congresso Inter-Americano de Educação Católica. Foi o seguinte o temário do Congresso:

1." Tema — *A formação integral cristã*:

O conceito desta formação na doutrina pedagógica tradicional da Igreja. — Aspectos que abraça. — Dimensão individual e social. — Ordem natural e sobrenatural. — Necessidade e importância de sublinhar esta concepção pedagógica em nossos tempos. — O humanismo integral cristão ou o "civis christianus" como ideal do homem. (Tema atribuído à Colômbia e Costa Rica).

2." Tema — *Visão unilateral de filosofias não cristãs acerca do problema da formação*. (Tema atribuído ao Canadá e Honduras):

3." Tema — *Delimitação do tema do Congresso*:

A formação moral e social da juventude. — Que representam estes dois aspectos dentro dos limites da formação integral. — Urgência do tema em nossos dias. i Tema atribuído aos Estados Unidos e Equador).

4." Tema — *Formação da consciência moral do jovem*:

Consciência moral e consciência psicológica. — Elementos constitutivos. — Evolução da consciência no menino e no jovem. — Desvios da consciência e seus remédios. Graus de perfeição da consciência moral. — Meios de formação da consciência moral.

Problemas particulares: Ambiente e consciência. — Influxos subconscientes na consciência. — A direção espiritual e a formação da consciência. — A confissão e a formação da consciência. — A prática do exame de consciência. (Tema atribuído a Cuba e Guatemala).

5° Tema — *Formação da afetividade*:

Natureza do fenômeno afetivo. — Influência da afetividade na vida psíquica e moral do homem. — Desenvolvimento da afetividade no menino e no jovem. — Afetividade vida instintiva no menino e no jovem. — Afetividade e paixões no menino e no jovem. — Desvios da afetividade e seus remédios. — Educação da afetividade. — Meios para a formação da afetividade.

Problemas particulares: A afetividade e as classificações temperamentais. — Diagnóstico da afetividade — Terapêutica diferencial da afetividade. — A graça e a formação da vida afetiva. (Tema atribuído ao Chile e Paraguai).

6.º Tema — *Formação da vontade:*

Natureza da vontade. — Análise do processo volitivo. — Desenvolvimento da vontade no menino e no jovem. — A educação da liberdade: ponto central da pedagogia. — Diversas teorias acerca da educação da liberdade: motivação, aquisição de hábitos, etc. — Desvios do processo volitivo. — Perfeição da vontade. — Meios para a formação da

Problemas especiais: As diversas escolas pedagógicas diante do problema da educação da vontade: a escola tradicional e a escola nova. — A aparente antinomia "autoridade-espontaneidade". — A vontade de poderio adleriano e seu influxo nas concepções modernas. — A graça liberdade do educando. (Tema atribuído ao México e Nicarágua).

7.º Tema — *Formação do caráter*

Fatores constitutivos do caráter. — Importância da formação do caráter. — Limites desta formação *no Educando educando*. — Pressumismo e otimismo pedagógico. Posição católica. — O caráter, do menino e do jovem. — base temperamental do caráter — Desvios do caráter. — Formação do caráter: meios naturais e sobrenaturais.

Problemas especiais: Diagnóstico temperamental e individualização de processo educativo. — Diversas clas-

sificações temperamentais e caracterológicas. — O falso conceito de autonomia absoluta, de plena autoafirmação, como meta da tarefa educadora. (Tema atribuído à Argentina e Uruguai).

8.º Tema — *Formação da Personalidade:*

Conceito da personalidade. — Personalidade moral. — Importância deste conceito no quadro da pedagogia católica. — Problemas acerca da personalidade. — Desvios da personalidade. — A formação da personalidade: meios naturais e sobrenaturais.

Problemas particulares: O conceito antropológico cristão e o conceito antropológico das escolas modernas anti-cristãs. — A formação da personalidade e a escola de valores objetivos. — O problema da criação de valores substanciais na alma do jovem. (Tema atribuído ao Brasil e Peru).

9.º Tema — *Alguns problemas especiais:*

a) O conceito da religiosidade — A religiosidade no menino e no jovem. — A formação religiosa específica. — Desvios da religiosidade. — Formação religiosa: finalidade e meios. (À graça sobrenatural e a formação religiosa);

b) A educação da castidade. — Apresentação do problema. — A crise da juventude. Fatores influenciadores. — Erros modernos acerca da educação da castidade. — A educação da castidade segundo a pedagogia católica. — Meios naturais e sobrenaturais;

c) A crise da fé no adolescente. — Origem psíquica e social desta crise. — Meios de superá-la;

d) A descoberta da vocação pessoal. — Importância da orientação vocacional. — Métodos. (Tema atribuído a El Salvador e Bolívia).

10.º Tema — *A educação social:* Princípios fundamentais desta educação. — Demarcação do seu conteúdo na concepção católica. — A sociabilidade da pessoa humana do ponto de vista filosófico, psicológico

e social — A sociabilidade no menino e no jovem. Necessidade da formação social específica. — Formação teórica e formação prática. Meios. — Educação cívica do aluno. (Processos). — Educação familiar do aluno (Processos). — Educação do aluno como membro da Igreja.

Problemas especiais: Seleção e formação de dirigentes católicos — A Ação Católica e as organizações juvenis como meio de educação social. — Atualidade da verdade sobrenatural do Corpo Místico de Cristo. — A liturgia e a formação social sobrenatural do educando. (Tema atribuído à Venezuela e à República Dominicana).

11." Tema — *Problemas gerais:* (Tema atribuído ao P. Pardo Murelo — Colômbia).

PIAUI

Entre a União e o Estado do Piauí foi celebrado acordo para execução, no corrente ano, dos serviços da Campanha de Educação de Adultos.

Pelo acordo, assinado no gabinete do titular da pasta de Educação e Saúde, competem a esse Ministério o planejamento e o controle gerais dos serviços, a sua orientação técnica, a prestação de auxílio financeiro e o fornecimento de material didático, cabendo ao governo do Estado a instalação e administração direta dos cursos.

A ambas as partes incumbem as atividades de difusão e a coordenação do voluntariado, obrigando-se ao referido Estado a instalar 500 cursos de ensino primário supletivo destinados a adolescentes e adultos.

RIO DE JANEIRO

O jornal " A Noite", da Capital da República, publicou a seguinte entrevista concedida pelo Sr. Secretário de Educação e Cultura:

Intensas atividades vêm sendo desenvolvidas pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio, no sentido de dar-lhe maior flexibilidade e dispô-la a realizar um gran-

de plano de formação, educação e cultura da mocidade fluminense.

A propósito dessa atuação, procuramos ouvir o Sr. José de Moura e Silva, que abordou, em síntese, três empreendimentos de vulto e que estão destinados a interessar, vivamente, quase todos os setores profissionais do Estado.

Uma das atividades mais interessantes de sua pasta são as relacionadas com a criação de uma escola rural. Sobre ela assim se manifestou o titular da Educação:

— No setor da Secretaria de Educação podemos antecipar, desde já, pelo menos três iniciativas do maior alcance.

A primeira delas será a Escola Normal Rural, estabelecimento destinado à formação de Professores para as Escolas Rurais, o grande problema educativo do Estado.

Ainda este ano, a despeito do enorme esforço despendido pela Secretaria, numerosas escolas do interior ficaram vagas, porque as normalistas, em grande maioria moças das cidades, presas às respectivas famílias, não podem morar isoladas, em remotas escolas que tiveram, assim, de ser providas interinamente, com elementos locais.

A Escola Normal Rural funcionará em regime de internato, inteiramente gratuito, recrutando elementos rurais para, em currículo reduzido, de dois anos, preparar o professorado indispensável às escolas rurais".

Continuando suas declarações, disse-nos o Sr. Moura e Silva: — "Outra resolução de sua excelência é a criação da Escola de Belas-Artes, em Niterói; na realidade, ela já está funcionando, mantida pela incomparável dedicação dos diretores da Sociedade Fluminense de Belas-Artes, com cerca de 300 alunos inteiramente gratuitos. Quando à frente da Interveritória Estadual, o atual governador amparou a criação do salão anual que, ainda este ano, nos ofereceu bela exposição; pouco depois de assumir o governo mostrou o comandante Amaral Peixoto seu inte-

rêsse pela Escola e desde logo pediu sugestões à Sociedade de Belas-Artes; estudadas estas, está o senhor governador resolvido a amparar aquele estabelecimento, dando-lhe organização definitiva e meios para que funcione sem preocupações financeiras nem maiores sacrifícios de seus abnegados criadores."

"Finalmente, outro assunto que está resolvido é a criação de uma Escola ou Curso de condutores técnicos, destinado a promover o ensino profissional médio, para a formação de especialistas em mecânica, eletricidade, motores, máquinas etc.

A simples instrução de operários especializados, que se faz através da Escola Industrial Henrique Laje, já não basta às finalidades de nossa indústria, cujo desenvolvimento exige conhecimentos mais adiantados, colocando-a, freqüentemente, na dependência da colaboração de técnicos estrangeiros.

Outros assuntos interessantes, no setor da Secretaria da Educação, serão motivos de nova conversa com o ilustre jornalista, para que o povo tome conhecimento das execuções que pretende fazer, e, certamente o fará, o governador que livremente escolheu".

SAO PAULO

Ao receber o título de Doutor "Honoris Causa" da Universidade de São Paulo, o Dr. Horácio Lafer, Ministro da Fazenda, pronunciou o seguinte discurso:

"Bem podeis imaginar com que irreprimível emoção aquele que durante longos anos acalentou o sonho de estar entre vós e se preparou para merecer a honra da vossa companhia recebe, modesto caminhar desgastado nos tempos de uma vida pública e privada multiforme, o título máximo da carreira eleita por sua mais íntima vocação e frustrada pelas contingências que, caprichosa e tumultuariamente, se comprazem em desfazer ilusões.

A generosidade, que agora me concede, neste ambiente em que o solene e o belo se emulam, concretiza uma aspiração muito menos audaz de tempos idos, e ultrapassa tudo quanto a ambição, policiada pelo conhecimento de minha desvalia, haja solicitado de mim, da minha inteligência e dos meus anseios.

Ao ouvir a palavra do vosso ilustre orador — cuja peregrina inteligência assistiu florescer em todas as etapas, como parlamentar, professor e advogado emérito — procurei perscrutar, através dos transbordamentos de sua alma dadivosa, a razão da justiça desta homenagem, que me obriga a não desmerecer de tão alto prêmio.

A medida que fluía a sua eloquência, enfeitada de espírito e de luz, eu me transportava, numa recordação que era também um exame de consciência, à minha vida universitária, naquela casa onde Rui falou e o Brasil cresceu em sabedoria e dignidade cívica.

Sou de uma geração em que os alunos foram mestres de entusiasmo, fidelidade e crença nos princípios espirituais e patrióticos.

Rui, Olavo Bilac, Vergueiro Steidel e tantos outros pontificavam nas tribunas mais altas, mas os estudantes, soldados incansáveis e convictos, lutavam nas praças públicas e propagavam, até nos vilarejos mais remotos perdidos no interior, os ideais viris e beneméritos da Liga Nacionalista.

Os obstáculos interpostos à minha caminhada, as vitórias, desenganos e fracassos, de quem ninguém totalmente se liberta, não me fizeram mudar no meu respeito à cultura, no amor às coisas nobres do espírito e na devoção aos ideais que plasmaram a minha mocidade. Permiti que ao propósito, invariavelmente mantido, de cumprir o meu dever de compreensão para com as atividades culturais e instituições que as representam, eu peça a explicação para o vosso gesto de tão superlativa magnanimidade.

A minha constante adesão às causas que visam à defesa do nosso patrimônio cultural, ou ao ser enriquecimento, é apenas a resultante da tendência de um espírito que não se nega a si mesmo e está convencido de que no aprimoramento continuado e sem intermitência da cultura nacional, na crescente dilatação do seu espaço, é que o Brasil há de encontrar o roteiro da plenitude que o espera.

Foi por ter a consciência de quanto ela valeria para a grandeza e a segurança do nosso futuro, que saudei e aplaudi, com um entusiasmo sem reservas, o ato de Armando Sales — estadista autêntico e honra da gloriosa terra que lhe serviu de berço — criando, em 1934, esta Universidade e lhe dando, como instituição nuclear, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de cujos frutos não apenas a nossa, mas a própria cultura nacional já largamente se beneficiou.

Nenhuma legenda poderia glorificar melhor a memória daquele eminente homem público, tão cedo roubado ao serviço da pátria, do que colocar no pórtico da Universidade a frase de Spalding — "homens dignos criam boas instituições". Obra gigantesca esta, que seus dirigentes têm sabido levar a tão grande altura e merecido prestígio e que agora se materializa no sonho da cidade universitária, cuja pedra fundamental do edifício da Reitoria acabais de lançar.

Mercê da vossa alta compreensão, Senhores Professores Universitários, este é um laboratório do qual não se pode dizer que está criando "uma cultura de fábrica", marcada por um unilateralismo amesquinhante, pelo desconhecimento e pela negação das verdades eternas, nu por um tecnicismo que destrói os valores espirituais.

No trágico dilema dos nossos dias, estes assumem papel cada vez mais preponderante e não é demais que se lhes atribua o poder que mantêm e preserva a civilização ocidental,

acutilada por não sabemos quantos golpes de audácia e da cegueira materialista, vulnerável se a esvaizarmos do seu conteúdo moral, mas perfeitamente em condições de sobreviver a todos os ciclones da violência, do fanatismo e das paixões odiantas, se lhe continuarmos insuflando os ideais generosos que visam a dar a cada homem a segurança de sua liberdade, do seu direito e do seu bem-estar e a cada povo a certeza de que o seu destino, só depende da sua própria determinação e da sua capacidade de ser e realizar-se.

No estrépito dos acontecimentos contemporâneos o difícil não é escolher o caminho, mas ter o ânimo Inquebrantável para percorrê-lo sem os desvios tortuosos de concessões à anarquia e à subversão dos valores morais.

Para conjurar a primeira e preservar os segundos esta Instituição — e ela o é no sentido de que, como queria Georges Renard, possui uma virtude de conservação que desafia a usura do tempo e a contradição dos homens — tem um papel que tanto mais avulta quanto é certo que os perigos mais se avizinham.

Sei que aqui não se esqueceu que "a alma de toda a cultura é a cultura da alma", uma vez que também a realidade interior é trabalhada, tem os seus cuidados arquitetônicos e recebe para fortalecê-la e torná-la mais clara, mais límpida, mais perfeita, mais bela e mais digna, os ensinamentos que provêm das lições de vossas vidas exemplares, senhores professores, e dos ideais que informam e ilustram a nossa personalidade nacional.

Este vosso labor de fortificar, ao lado dos conhecimentos técnicos e científicos que proficientemente ministras, o que existe de mais espiritual na natureza, eu o considero obra inestimável para o próprio futuro da nossa pátria, que há de crescer e agigantar-se, guardando as suas características tradicionais, o seu amor à liberdade, essencial a qual-

quer cultura digna desse nome. Os seus sentimentos generosos e sua fé no primado da espiritualidade, que em vão se tenta destroçar e atomizar.

Viajamos hoje em plena crise, crise povoada de dúvidas, crise de desenraizamento como a definiu a inquietante Simone Weil. É que a cultura do nosso século, desenvolvendo-se num ritmo excessivo, acabou por quase desligar-se das suas origens. É a crise da filosofia que, procurando superar o tradicional dilema — idealismo e realismo, — vem tentando fixar uma perspectiva existencialista ou o irracionalismo de conseqüências imprevisíveis. É a crise das ciências físicas, caminhando por formulações e teorias, que contrárias à experiência dos nossos sentidos vem se revelar nas recentes explosões atômicas, de uma exatidão trágica e inumana. É a crise das ciências sociais, onde as concepções se multiplicam, refletindo a dificuldade mais profunda de se obter um conceito satisfatório da pessoa humana, o que exige a atual tendência à construção de antropologias filosóficas que possam atingir as leis do seu convívio social.

Todavia, mesmo esse trabalho de prospeção da natureza humana se tumultua porque de todos os lados se levantam as ideologias extremistas, esforçando-se por substituir a educação pela propaganda e tentando impor conceitos degradantes da nossa natureza, inaceitáveis na teoria e terríveis em seus resultados.

Não há tranqüilidade, já que uma guerra é véspera de outra, para o estudo sereno, mais largo, mais profundo. Destarte, o tempo é consumido em missão mais premente, sobretudo nos ambientes universitários, que é a defesa militante do humanismo ocidental. Temos, em suma, que salvar antes de tudo a essência deste Humanismo, ou seja a concepção de que o homem não é apenas uma etapa da evolução biológica, mas um ser possuidor de es-

pírito capaz de liberdade, isto é, de errar e corrigir-se.

Na verdade, viemos de aprender que o espírito pode errar, ao contrário do que julgavam os crédulos devotos do último século, e, mais do que isso, tem o direito de errar, ao contrário do que pregam os sistemas deterministas e totalitários deste século, a fim de que possa usufruir a sua faculdade mais nobre que é a de corrigir-se..

Eis o sacerdócio das Universidades na sua alti-função de compreender os erros, esclarecê-los, mas salvaguardar os princípios eternos da verdade e da dignificação do ser humano que imperecíveis tradições nos legaram.

Por isso é incoercível que me recorde das gerações que solidariamente contribuíram para criar um Brasil, não apenas contingência geográfica ou econômica, mas nação e pátria, isto é, espírito e alma.

O meu pensamento não se restringe apenas aos que me ouvem, mas também para os que, através dos anos, formaram essa espécie de Igreja invisível de que sois, mestres e estudantes, um elo a mais.

Ao vosso lado vejo a legião dos que perلustraram as academias paulistas e, já tendo ido para outros mundos, nos legaram a mensagem das idéias e dos sentimentos cívicos e humanos; dos que enriqueceram o nosso pensamento jurídico, dos técnicos, os sábios, assim como dos que aprofundaram a nossa sensibilidade, os poetas e artistas configuradores de tantas belas páginas da alma brasileira. De todos, enfim, que fundaram na terra jovem a obra duradoura do espírito que nos deu tudo o que, para honra nossa, temos a de fender nesta hora em que sentimos ameaçados os padrões da nossa civilização.

Esta atmosfera da Universidade de São Paulo, impregnada de sabedoria e patriotismo, desperta um pressentimento do porvir.

Antevejo o nosso São Paulo e o Brasil, quanto mais se alargue e

aprofunde o âmbito de vossa atuação benemérita, quanto mais se dissemine e difunda o vosso saber, quanto mais se dilate a influência de vossos ensinamentos às gerações de amanhã, agigantados na pujança total do seu desenvolvimento, do seu progresso material e moral, da sua cultura, numa palavra, da sua civilização sem as deficiências que

ainda a limitam, mas no esplendor da sua incontrastável grandeza.

Senhor magnífico reitor, senhores Professores universitários:

Eu vos agradeço a honra que me fazeis, dando-me mais do que eu podia aspirar, e vos saúdo e bendigo pelo que de grandioso, de bom e de belo estais preparando para o Brasil de amanhã".

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

AUSTRÁLIA

Para auxiliar os professores das escolas rurais encarregados de ensinar os alunos da 8.ª série do curso primário, o Departamento de Educação da Austrália do Sul envia regularmente a estes professores, pela Escola de Correspondência, cursos, que podem ser escolhidos, das seguintes matérias: inglês, história, geografia, matemática, latim, francês e desenho. Os professores que desejam receber esses cursos devem fazer o pedido cada ano, indicando o número de alunos inscritos para cada curso complementar, os cursos em que o professor deseja ser auxiliado, assim como o nome e endereço da escola secundária, primária superior ou reunida mais próxima. Em geral, o Departamento de Educação não admite que seja criada uma classe da 8.ª série nas escolas primárias situadas a menos de 10 milhas de uma escola secundária.

ÁUSTRIA

A revista fundada em 1851 com o título de "Oesterreichischer Schulbote" e que voltou a circular sob a denominação atual "Erziehung und Unterricht" vê transcorrer neste ano seu centésimo aniversário. Com a colaboração de pedagogos e de educadores cujo renome ultrapassou as fronteiras da Áustria, esta revista sempre tem se esforçado para se manter fiel à grande tradição da pedagogia austríaca e de atender com objetividade às exigências decorrentes da realidade.

BÉLGICA

Para dar cumprimento às resoluções aprovadas pela V Conferência Geral da U. N. E. S. C. O. e pelo Conselho Econômico e Social, o Ministério de Instrução Pública incumbiu a Inspetoria de Ensino Médio e de Ensino Normal de redigir instruções e diretivas concernentes à tarefa dos professores de história, de geografia e de moral. O Ministério solicitou que os professores trabalhem pelo desenvolvimento do espírito de compreensão e de cooperação internacionais e recomendou também o recurso a uma pedagogia ativa levando os alunos das grandes efcolas a organizar clubes de relações internacionais.

ESPANHA

Convocado pelo Instituto São José de Calazans, grande número de diretores de escolas secundárias reuniu-se em sessão de estudos. A ordem do dia da referida reunião compreendeu os seguintes pontos: *a)* exames e qualificações; *b)* excursões e intercâmbios escolares; *c)* associações peri-escolares e pós-escolares; *d)* educação artística; *e)* serviço psicotécnico; *f)* educação social; *g)* regime interno das escolas secundárias; *h)* trabalhos manuais e oficinas; *i)* bibliotecas escolares.

FINLÂNDIA

Desde 1686 a Igreja da Finlândia estabeleceu a instrução obrigatória. Para tornar esta medida efetiva, os pastores não celebravam a cerimô-

nia da confirmação e do casamento religioso para os analfabetos. Foi de¹ 1866 que o Estado passou a se responsabilizar pelas escolas, mas a Lei sobre a instrução obrigatória só foi votada em 1921, data da independência da Finlândia. A frequência escolar apresenta problemas de difícil solução num país tão vasto e de pequena densidade demográfica. A Lei prevê que, em cada localidade onde se encontrem 16 crianças em idade escolar, deve ser construída uma escola. As crianças que habitam num raio de três milhas da escola devem frequentá-la obrigatoriamente, indo a pé, de bicicleta, de "skis" ou de trenó. Em várias localidades são usados ônibus especiais para transporte dos alunos; em certos distritos, os alunos são transportados em barcos-ônibus. Ao meio dia as crianças recebem uma refeição gratuita na escola. Para as crianças que moram a mais de três milhas da escola, foram criados internatos.⁵

SUÉCIA

A reforma escolar sueca, prevê o estabelecimento de uma escola única de 9 anos, que compreenderá as antigas categorias de escola: escola primária, escola média, escola para moças, com exceção do ginásio, que será mantido à parte. A escola da-

rá especial atenção à cultura individual dos alunos. O número de horas de aulas e de trabalhos em casa será diminuído. Cada aluno terá possibilidade de aprender, pelo menos, t ma língua estrangeira. O ensino de inglês começará na 5ª série, o de alemão na 7ª e o de francês na 9ª. Nas duas últimas séries o ensino será orientado visando à futura profissão dos alunos, cujas aptidões serão desenvolvidas e dirigidas. O ano escolar compreenderá 39 semanas. Será necessário um período de dez anos para pôr esta reforma em execução.

SUÍÇA

No início de 1950, foi criado em Lausanne um Centro de observação e de orientação profissional. No decorrer dos exames, foi observado que a enfermidade física quase sempre era acompanhada de uma instrução muito deficiente. É de toda utilidade que os alunos possam continuar seu trabalho escolar enquanto permanecem num hospital ortopédico e que uma estreita relação se estabeleça entre eles e seu professor, o mesmo ocorrendo durante a convalescença. O Centro resolveu enviar uma ficha aos professores que têm alunos em tratamento e lhes solicitou indicar seu programa de trabalho.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

ATITUDES NA DISCUSSÃO

A DISCUSSÃO COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A ciência consiste, essencialmente, num *método*, numa forma de indagação. Esse método começa com a observação das coisas, ou, mais precisamente, com a observação da *mudança nas coisas*; prossegue com a *denominação* e *classificação* dos dados assim obtidos; exprime-se, enfim, sob a forma global de *generalizações*, em caráter de hipóteses a serem comprovadas.

O papel da linguagem assume, portanto, importância capital nesta última fase do estudo científico. Uma ciência adiantada é uma *linguagem bem feita*. unívoca nos seus termos, precisa em seus símbolos, disciplinada em suas relações. Para que isso se consiga, será necessário, antes de tudo, que cada *conceito* esteja apoiado na experiência real de quem o utilize. Não será o bastante, porém: será preciso que as palavras que representem os conceitos sejam *usadas em asserções*, e que tais asserções sejam postas em confronto. O dicionário, ou ainda, os compêndios, nos dão o significado de palavras isoladas. Só a prática da expressão (*expor, redigir, discutir*) permite a aquisição real dos conhecimentos.

Freqüentemente, dizem os estudantes que "sabem, mas, não sabem dizer". É uma ilusão diabólica. Quem realmente sabe, sabe dizer. *Quem não sabe dizer ainda não sabe*. Bem certo é, no entanto, que uma coisa será dizer reproduzindo, passiva-

mente, o que se encontre no compêndio, ou nas apostilas; e, outra dizer de modo pessoal, vivo, criador, segundo o que o pensamento de cada qual realmente haja assimilado e dominado.

O processo natural para essa verdadeira aprendizagem é o *debate, a discussão, o confronto de asserções*, em grupos de estudantes, livremente, nos seus estudos, ou em *aulas de seminário*, sob a orientação de professor experimentado. Nesses exercícios, que já Sócrates recomendava para bem aprender, e nos quais Comenius apontava a forma de transformar o conhecimento empírico, ou rudimentar, em saber autêntico, reside um processo de educação do espírito e um processo de educação moral, dos mais recomendáveis no ensino superior.

ATITUDES NA DISCUSSÃO

Para que tais resultados sejam alcançados, será necessário, porém, que vigilem os alunos e, na falta deles, os mestres pelas *atitudes pessoais* mantidas na discussão.

No sentido mais geral, a linguagem tem duas funções: a de *comandar* e a de *combater*. Falamos para que nos obedeçam, em atos, em pensamentos, em formas de sentir, de preferir, de escolher. Falamos, também, porque não queremos, ou porque não podemos obedecer.

Neste último caso, contrapondo razões a uma ordem dada, ou simplesmente sugerida, seja no domínio da ação efetiva (*agir, fazer*), seja no domínio simbólico (*pensar, concluir*) ou ainda no da sugestão (*sentir, inclinar-se*

para), podemos ouvir desde logo novas razões que nos levem à convicção ou à submissão. Ao contrário, podemos ouvir razões que nos despertem réplica sobre réplica. Neste caso, a luta ou combate verbal está engajado. É a discussão.

Ora, a discussão pode transcorrer, como a luta física, de dois modos: rudemente, selvagememente, sem quaisquer regras ou princípios, ou, dentro de normas, perfeitamente estabelecidas e, de antemão, aceitas pelos contendores. Tudo dependerá, está claro, do fim que tivermos em mente.

Que desejamos? Ferir ou eliminar o adversário, pô-lo fora de combate, seja como fôr e quaisquer que sejam as conseqüências? Neste caso, não há regras que valham. Pegue-se cada um como puder... Não reprimimos os golpes proibidos, e, usando de unhas e dentes, chegamos a considerar natural e justificado todo e qualquer ato de traição e de crueldade. Mas, se, ao invés, o que pretendemos é somente o exercício físico, o robustecimento dos músculos e a conquista da agilidade, então começaremos por admitir regras, e procuramos entendê-las e aplicá-las na forma devida. Em muitos casos, só admitimos a luta perante um juiz, isto é, perante um estranho, de espírito isento, que vele pelo respeito às normas convencionadas.

Pode acontecer, em qualquer dos casos, que, apenas começada a luta, um dos contendores se desencoraje, procurando evitar o seguimento da pugna, de qualquer modo. Nesta hipótese, o contendor desencorajado foge com o corpo aos golpes desferidos e procura negociar a paz, com sacrifício da sua vaidade.

Pois no combate verbal, as situações indicadas se reproduzem com fidelidade. Ou a êle nos entregamos, com o intuito de vencer, seja como fôr, ou procuramos evitar o combate, dando pronta submissão, real ou aparente, às idéias do contendor; ou, ainda,

fazemos *jogo franco*, dentro das regras firmadas, para ganhar ou para perder — *ganhando sempre*. alias, com a utilidade do exercício, se dele nos soubermos aproveitar.

São três atitudes fundamentais, que convirã examinar, em separado, e úteis no estudo, como também, em qualquer situação da vida prática.

1. A ATITUDE OPINIÁTICA

Vejamos a primeira. Aquele que entra no debate, com uma opinião ou convicção inabalável, desejando impô-la, seja como fôr, é um obstinado. Não quer ouvir; se ouve, não escuta; se escuta, está sensibilizado para não se convencer dos argumentos contrários, sejam eles claros e irrespondíveis, ou porque se apoiem em fatos, que não possam ser negados, ou porque derivem de raciocínios, que se imponham pela coerência. Tem assim uma *atitude opiniática*, a qual pode ser perfeitamente *sincera*, ou ao contrário, deliberadamente *falsa*.

A) *Quando a obstinação é sincera*

A atitude opiniática, ou obstinada, quando *sincera*, pode ter como causas:

a) *falta de compreensão do valor da discussão* — Nesta hipótese, verificamos que o contendor pretende, sinceramente, ter descoberto *a verdade verdadeira*, imaginando que só o seu ponto de vista é acertado; não admite, por isso mesmo, o valor da discussão como processo de pesquisa, de esclarecimento, de verificação dos conhecimentos; não admite que a discussão possa ser uma *forma de aprender e de contrastar o que já sabemos*. Pode êle ser inteligente, culto, nada importa; representa o tipo do que poderíamos chamar de *idealista ingênuo*, daquele que só crê em si mesmo, no que sabe ou no que imagina que sabe.

b) *por falta de informação ne-*

cessaria ao conveniente exame do problema que se discuta — Neste caso, não mais o tipo de inteligência, mas a deficiência dos conhecimentos opõem-se á compreensão da questão, da terminologia empregada, ou do ponto de vista. A obstinação aí é sincera, mas fruto de ignorância.

c) *por falsa noção do valor da opinião "autorizada"* — A atitude opiniática pode decorrer ainda de uma falsa noção quanto ao valor probatório da opinião de uma "autoridade" no assunto. Por isso que leu, ou ouviu de alguém, tido como autoridade, uma opinião qualquer, o contendor a êle se apega, não admitindo que essa opinião possa ser revista, ou interpretada, para certos efeitos. "Aristóteles disse..." acabou-se. "Bergeon disse..." acabou-se. O equívoco é evidente. Nenhuma noção, conhecimento, lei, princípio, nenhuma ciência está acabada. O que há de essencial no modo científico de pensar é justamente a revisão incessante, o aperfeiçoamento constante. Uma autoridade qualquer, num momento dado emitiu a sua opinião, formulou a sua hipótese, tendo à mão certos elementos de pesquisa e de informação. Dentro desses limites, a opinião pode ser inatacável, e, por isso mesmo, fez carreira. Devemos respeitá-la, meditar sobre ela, tomá-la como ponto de partida, muitas vezes. Mas, quem nos assegura que a mesma autoridade, diante de novos elementos de estudo, mudada a época, viesse hoje a chegar às mesmas conclusões?...! Crer na opinião da autoridade, sem mais exame, é um ato de abdicação do pensamento. Pode ser uma atitude sincera, mas pouco produtiva.

d) *por dificuldade em compreender o ponto de vista do contendor* — Já alguém disse que só engajamos uma discussão quando estamos de acordo com os pontos fundamentais do problema; tudo o mais decorre da falta de definição de termos e de variação do ponto de vista. Nem sempre é

assim, mas muitas vezes o debate pode eternizar-se por essas razões, sem qualquer resultado. Se a questão é complexa, admitindo duplo ponto de vista, ou múltiplos pontos, não encaminharemos o problema, para decisão final, se não tivermos suficiente agilidade de espírito para a examinar por todas as faces. Essa capacidade é sintoma de inteligência, por certo. Mas há pessoas, cultivadas e inteligentes, que não admitem, em debate oral, mudar o *seu ponto de vista* para efeito de exame completo da questão, com retorno ao ponto primitivo, quando oportuno. É uma atitude inadequada de pensamento que deve ser corrigida. Nenhum exercício mais conveniente para isso do que a discussão, com pessoas perfeitamente conhecedoras de sua técnica.

e) *por falsa racionalização* — O contendor pode ser tolerante, inteligente, bem informado. Mas, como lançou uma opinião qualquer, num momento de entusiasmo, com ela se empolga, de modo a não admitir qualquer objeção, nem dos outros, nem de si próprio. Dá-se aí o que se chama *falsa racionalização*. A opinião emitida é como a chave de abobada do pensamento, lastreado numa atitude emocional, de que, muitas vezes, a própria pessoa não suspeita. Corrigi-la, ou alterá-la produziria choque emotivo muito grande, de que o contendor se defende. Ele está sensibilizado apenas para ouvir e compreender o que for favorável à sua opinião.

B) *Quando a obstinação é insincera*

A atitude opiniática *insincera* é sintoma de grave inferioridade de caráter. Pode existir, premeditadamente, no contendor, por paixão, não do assunto, mas pessoal, por defeito de educação. "Se Fulano admite esta idéia, como posso eu admiti-la?...". Pode sobrevir, também, no decorrer da discussão, por vaidade tola.

Em qualquer dos casos, sentindo que aquilo que defende é insustentável à luz de seus próprios conhecimentos, o contendor apela para todos os sofismas. Mente, se lhe parecer útil, cita em falso, confunde os fatos. Frequentemente, leva a discussão para o terreno pessoal. É como o jogador desleal que usa de cartas falsas, distrai o parceiro, ou briga com ele para não pagar o combinado.

A atitude opiniática insincera decorre menos de fraqueza da inteligência que de defeitos do caráter. Contudo, é rara em pessoas verdadeiramente inteligentes, e freqüente, ao contrário, nas inteligências limitrofes, ou nos débeis mentais leves. Honestidade e sinceridade apresentam alta correlação com o nível mental, o que já levou alguém a dizer que, "se os patifes soubessem' como é cômodo e produtivo ser honesto, praticariam eles a honestidade por simples... *patifaria*".

2. A ATITUDE DE INDIFERENÇA

Em oposição à atitude opiniática, que examinamos, nas formas de sinceridade e insinceridade, encontra-se a *atitude de indiferença*. Naquela, havia como excesso de convicção; nesta, há opinião hesitante ou carência do desejo de firmar uma convicção.

A indiferença pode manifestar-se tanto em relação ao assunto em debate quanto ao próprio processo de discussão. Com parceiros nessa atitude, o debate não se encaixa. Não querem lutar... Querem ficar bem, ou por preguiça, ou por comodidade. Quem já não viu, numa reunião qualquer, em momentos de votação, os que nem se levantam nem permanecem sentados, percorrendo a sala com o olhar, para decidir-se, afinal, com a maioria, ou com os chefes?... Na discussão científica, porém, não há votação, nem chefes. Ai, devemos compreender o dito de Aristóteles: "Amigo de Platão, mas mais amigo da verdade".

A) *Indiferença em relação ao assunto*

A indiferença em relação ao assunto pode provir de preocupações momentâneas, sobre questões mais instantes. A atitude conveniente, nesse caso, é retirar-se do debate, ou assisti-lo esforçando-se por afastar a preocupação prejudicial. Mas pode provir também de ignorância parcial ou total do assunto, o que não permitirá sentir-lhe a importância. Pode provir ainda de fraqueza da inteligência, que obste a compreensão das conseqüências que se possam tirar do estudo do assunto.

B) *Indiferença em relação ao processo da discussão*

A indiferença pelo próprio processo da discussão é mais grave. O indivíduo normal facilmente compreende o valor do debate, em si, e por ele é atraído, funcionalmente. No entanto, observava-se que há indivíduos indiferentes não só pelo assunto, mas pelo processo do debate intelectual, do confronto e da revisão dos ideais.

Tal atitude poderá decorrer de várias condições, tais como:

a) *condições de temperamento*, que tornem o parceiro (não diríamos bem, aqui, o contendor) instável, tímido e sugestível. Nesta hipótese, ou a discussão não se estabelece, ou a adesão a cada nova idéia será pronta e fácil, mesmo para conclusões contraditórias e disparatadas.

b) *condições momentâneas de timidez*, decorrentes da presença de superiores hierárquicos, do fracasso em trabalho anterior, de um sentimento de inferioridade, enfim.

c) *fraqueza de inteligência*, que obste à compreensão de que o saber, a cultura, é uma lenta e penosa conquista, por parte de cada indivíduo. "Se isto está tão claro no livro tal ou qual, porque discutirmos ?..."

d) *ignorância sobre o assunto*, que a pessoa não quer confessar, por mal compreendida vaidade ou por preguiça. Esta última modalidade, aliás, pretende defender-se, às vezes sob o disfarce de ceticismo filosófico. "Nada merece o nosso esforço... Tudo é relativo... Não há opinião que não tenha contra si outra opinião..." Neste caso, a atitude denuncia defeitos de caráter ou de temperamento, de fundo mórbido, muitas vezes. O normal, o natural é o interesse pelas idéias. Já ouvimos de um aluno que essa atitude tem sido a de grandes espíritos, como os Anatolê France e de Bernard Shaw, afirmação, aliás, nem de todo exata. Mas a ela fácil nos foi responder: "Você tem toda a razão, meu filho. Mas tais homens tomaram essa atitude depois de intensivo estudo e reflexão, depois de muito esforço de cultura. Quando você tiver a metade da cultura que qualquer deles revela em seus escritos, ficará muito bem a você ensaiar o ceticismo. Antes disso, você me faz lembrar o homenzinho que, não sendo nem nobre, nem rico! nem inteligente, nem culto, foi ao padre queixar-se de pecado de orgulho..." A história é conhecida.

3. ATITUDE DE CRÍTICA METÓDICA

A virtude está no meio. Se procurarmos corrigir os excessos de cada uma das atitudes anteriores, expurgando-as de seus vícios, veremos que uma terceira se desenha, a qual representa na verdade a atitude conveniente para os exercícios de aprendizagem mediante a discussão de temas ou problemas científicos, literários ou outros. Chamemo-la de *atitude de crítica metódica*.

O opiniático padece de exacerbação subjetiva: a verdade é dele, só dele. O indiferente, ao contrário, padece de excesso de visão prática, ou é tangido pelo mínimo esforço. Adere de pronto. Faz de "Maria vai com as outras..

Num, a luta de morte. Noutro, o temor ou a fuga do combate.

Fixado, porém, um novo objetivo, que não é o de vencer o adversário, nem o de fugir a êle, mas o de *vencer o problema*, o de vencer a nossa própria ignorância, então aparece um outra atitude, simples, natural, franca, modesta, embora firme e decidida. Aqui o contendor entra em campo com convicções, de que não abrirá mão enquanto não lhe apresentarem fatos, idéias, argumentos que convençam da necessidade de retificar, ou de mudar o seu pensamento primitivo. Compreende, porém, que todas as conclusões, mesmo aquelas que lhe pareçam mais claras, são suscetíveis de análise, e, muitas vezes, de revisão completa. Tanto quanto deseja que se respeite sua opinião, sabe respeitar a dos outros. Pretendendo justificar a sua, em dados da experiência ou em fundamentos lógicos, quer conhecer os fundamentos das demais e sobre eles deseja meditar. Conseqüentemente, obriga-se à máxima sinceridade. Esta atitude não será, pois, apenas intelectual: é uma atitude de moral de sinceridade para consigo próprio.

Para não fugir à atitude de crítica metódica, o contendor deverá tratar os fatos, as idéias, os pensamentos de forma a que os demais os possam verificar em sua *objetividade*. Só assim os conhecimentos tornam-se suscetíveis de ser examinados por todos, *nas mesmas condições*. Só assim tornam-se perfeitamente *comunicáveis*, podendo servir a empreendimentos comuns, à cooperação intelectual, leal e sincera.

É evidente que esta atitude representa conquista de *auto-educação*. Não dependerá apenas da intenção inicial. Dependerá de condições de informação sobre o assunto, de capacidade de compreensão e de crítica, de cultura e de inteligência, a um tempo. Mas a intenção inicial muito importa. Por longos anos, em que empregamos e estimulamos este

processo de aprendizagem, temos verificado que êle mostra aos alunos as suas próprias lacunas de conhecimento, levando-os a estudar com verdadeiro desejo de dominar os assuntos — não simplesmente o de preparar-se para provas e exames. Por outro lado, a discussão, desde que assim preparada, leva-os a utilizar de seus próprios recursos intelectuais, mais prontamente e mais seguramente. Até certo ponto torna os alunos mais capazes, *mais inteligentes*.

O domínio sobre si, condição essencial à atitude de crítica metódica, é exercitado nas discussões em grupo, desde que dirigidas por pessoas para isso capacitadas. *Saber ouvir*, por exemplo, parece coisa muito simples. Mas, infelizmente, não é. O debate, bem orientado, ensina a ouvir. *Saber exprimir* as próprias idéias, enunciando-as com clareza e precisão, e dispondo-as com a necessária ordem, será outro dos resultados.

De tudo se conclui que, nesta atitude, o contendor não quer vencer o opositor. Quer vencer o problema. Muitas vezes, duas pessoas, que discutem com verdadeiro método, chegam a esta conclusão inesperada para ambas: a) a de que o problema fora mal proposto, sobretudo por falta de definição rigorosa dos termos; b) a de que ambos os contendores não poderiam ter opinião formada sobre o assunto, por falta de base das informações necessárias, quer de ordem histórica, quer de observação ou de cunho experimental.

Os parceiros da discussão passam, então, de opositores entre si a colaboradores. Transformam a atitude agressiva entre si, em atitude agressiva *contra os defeitos da discussão*, os defeitos de sua formação intelectual, e, porque não dizê-lo, de sua formação moral.

Organizada a discussão em grupos de estudantes, com número variável, segundo convenha, os

bons efeitos logo se manifestam, na divisão do trabalho: indagação bibliográfica, coleta de dados de observação, experimentação, cálculos a fazer ou refazer, tradução de textos, desenhos, gráficos, fichas-resumo, etc.

Como organizar esses grupos"-...", Mas isto já é outra história, a ser contada depois. — LOURENÇO FILHO. — *Escola Nova*, (Rio) .

A CORREÇÃO E SEUS PROBLEMAS

Professores primários e secundários são unânimes em ver, na correção das composições escritas, a parte mais dura do magistério. Basta dizer que apela para a espinhosa faculdade judicativa. Isso não é nada. Importa esgotar o rendimento da emenda, tanto em benefício do aprendizado, como em proveito da educação. Ainda por cima, que adianta aplicar as técnicas mais recomendáveis e de que modo, aliás, consegui-lo, quando as turmas são excessivamente numerosas e a necessidade obriga o professor secundário a ministrar uma porção de aulas? Uma luta!

Em mais de um colégio, tem-se instituído a função de corretor de composições, exercida por auxiliar imediato do professor de português. Se os de ciências, como química, física, história! natural e psicologia não podem dispensar assistentes ou preparadores, como não reconhecer o cabimento de ajudantes para o professor de português? Em Minas, já estive nas cogitações das autoridades escolares, há coisa de dois anos, a criação de corretores de provas e exercícios para professores de português. A idéia ainda pode emergir. Enquanto isso, cabe perfeitamente reflexionar acerca da técnica da correção e seus problemas, sem deixar de sugerir a possível aplicação de processos já experimentados e que deram certo em nosso meio, como em centros mais adiantados que os nossos.

Será mesmo necessário corrigir os trabalhos de redação? O principal — dizem — é que os alunos escrevam. De vez em quando, a gente separa ou sorteia uma composição para corrigir. Nem faltam autores que se declaram adeptos de semelhante teoria. Bem parece inspirar-se na atual tendência para facilitar, a todo custo. Autoridade por autoridade, estou e ficarei com a opinião de Henriette Delvert, provada e comprovada pela prática pedagógica, em harmonia com o senso comum. Dela são estas palavras taxativas: "desde o momento que pedimos a um aluno que redija uma composição, devemos corrigi-la. Que alguém proceda de modo contrário, parece inacreditável. Isto seria, de nossa parte, encorajar a preguiça, o desmazêlo, a tolice". (*L'Enseignement, du Français chez les Petits Éditions de l'Epi, Paris, s. d.,* pág. 148).

Essa autora preconiza um processo de ensino que, além de outras vantagens evidentes, atenua as dificuldades da correção, ainda em turmas numerosas. Trata-se do trabalho em grupos. Se não fôr exequível o ideal de multiplicá-los, a classe inteira poderá participar do trabalho em conjunto, sob a orientação do professor. Aconselha essa modalidade, para a composição oral, o professor Nascentes no seu livro "O idioma nacional na Escola Secundária". Rode ser empregada também na composição escrita. Henriette Delvert demonstra, de forma tangível, o excelente resultado que oferece. Para corrigir, nesses casos, basta um lance de olhos que verifique a ortografia e a pontuação, pois a parte final da tarefa se limita a uma cópia. Já no trabalho individual e nos exercícios de controle, indispensáveis mesmo no curso primário e de emprego mais freqüente na fase ginásial, a correção há de ir o mais longe e o mais fundo possível.

A prática tem demonstrado a inóipia da correção a tinta car-

mim, feita pelo professor. Os autores da composição raramente tomam conhecimento dela. Ainda que tomassem, correriam o risco de se deixarem impressionar pelo errado, muito mais insinuativo que o correto. Depois, a ouase nada conduz a emenda assim, recebida passivamente.

A correção não é o professor quem deve efetuá-la. Nem mesmo o colega, embora alguma vez possa convir tal expediente. Quer dizer que... justamente "a correção só é eficaz quando aquele que haja cometido o erro o corrija, êle próprio, sabendo o porque e o como das emendas" (Henriette Delvert).

Falou quem pôde, pois aplicou as suas teorias em experiências coroadas de êxito, socorrendo-se de uma técnica, que vale a pena conhecer, ainda que resumidamente. "Para essa correção das faltas — escreve — bastar-nos-á adotar uma convenção conhecida pelos alunos. Por exemplo, pomos uma cruz em baixo da "palavra errada", como dizem. Na hora da correção oral, munido de seu lápis, cada um retificará e depois escreverá de novo, na mesma linha, mas à margem, o vocábulo, escrito perfeitamente desta vez. (isto quanto à ortografia). Quanto à linguagem propriamente dita, também se pode sublinhar, depois cada um reará sua frase incorreta ou substituirá o termo infeliz por outro mais apropriado. Mas, se queremos que essa correção sirva realmente para alguma coisa, é indispensável que cada um dos autores procure e encontre aquilo que fez mal, porque razão está mal e, principalmente, importa que encontre a correção possível e a inscreva na margem. Para isso cumpre-lhe usar lápis ou tinta de côr diferente, pois assim, abrindo seu caderno, ao primeiro olhar, será impressionado por esse retoque patente e terá mais uma probabilidade de retelo". (Obra citada, pág. 151).

O professor deve partir do principio de que tudo se há de ensi-

nar, até "as coisas mínimas" (que digo!), principalmente as coisas mínimas. Muito erro e muita hesitação se evitariam, se o ensino o tivesse em vista constantemente. Assim, alguns (nunca a maioria) atinam com o meio acertado de fazer um rascunho. E, no entanto, todo o mundo precisa saber que o primeiro jato já deve ser apreciável e que pouco servirão as linhas informes de certos borrões. Releva, pois, ensinar como se faz um bom rascunho. Sobre melhorar a qualidade da escrita, torna a emenda mais frutuosa.

Ao criar as condições que a favoreçam, não deve o professor preocupar-se com a totalidade dos defeitos possíveis. Do contrário, terá de arrostar as mesmas conseqüências de quem deixa levantar-se muita caça. O preferível é perseguir os erros por categorias, e sucessivamente: um dia a regência, outro dia a concordância; hoje, os verbos como *ser*, *ter*, *estar*, que, servindo para tudo na linguagem frouxa, afugentam o termo próprio e vivo; amanhã, o chavão ou a frase desarticulada sem nenhum sentido.

Nunca me esquecerá a estranheza de umas alunas da segunda série do Curso de Formação de Professores, quando lhes entreguei as composições limpas, sem traço nem grifo. O espanto recrudescceu, quando lhes disse que elas mesmas iam fazer as emendas nos seus trabalhos. Eu tinha classificado os erros, como fazem tantos professores, principalmente no curso primário, e reservara, para começo de conversa, os atinentes à regência. As frases, apresentadas na sua forma escorreita para não gravar o erro e anonimamente, eram logo reconhecidas pelas autoras, que se corrigiam bem caladinhas, ou chamando a atenção conforme os temperamentos. Com pouco, já haviam perdido aquele ar desconfiado. Só Deus sabe o trabalho que tive, nas freqüentes composições exigidas, e notem que eu tinha só noventa alunas, só relativamente a outros

professores. Por isso e pelo mais, tenho insistido na conveniência do corretor de provas para o professor de Português. Principalmente quando praticado desde o início, este processo de corrigir pela mão dos próprios autores dos erros, é o que dá resultado satisfatório.

Assim como assim, cumpre fugir ao excessivo rigor e à exagerada procura da máxima espontaneidade. Henriette Delvert não deixa de advertir contra essas duas tentações que espreita o corretor e também insiste muito, no capítulo da crítica oral. O tom recomendado é a benevolência. Naturalmente diminuirá, à proporção que o aluno se adiantar. Certo rigor terá lugar, no curso secundário. A crítica, porém, nunca será acerba e, em nenhum caso, repassada de ironia. A criança e o adolescente que escrevem uma composição têm a sensibilidade à flor da pele. Quando não houver outro jeito senão recorrer à crítica negativa, que seja feita com inteligência e com o coração. No mais, importa tirar o rendimento máximo da crítica positiva. isto é, define Henriette Delvert, "arte de descobrir o que está bem, e de torná-lo proveitoso aos colegas". Quem disse que tudo isso é fácil? Crianças e adolescentes, ainda mais que os autores adultos, são gulosos de elogios, que saboreiam deliciadamente. Como os caramelos, tem o louvor alcance educativo. O ponto é não cair no exagero. Enfim, respeitando a personalidade e a autonomia do jovem autor, cujo estilo há de variar com a idade e a sua psicologia própria; compreendendo o ciúme do aluno (a criança, principalmente) com a limpeza e a beleza de seus cadernos, encaminhemos a correção para os próprios autores fazê-las e nem será demais, lembra ainda a nossa autora, que aproveitemos para uma conjugação de verbo, para uma frase de exemplo, os achados felizes dos próprios estudantes

Felizmente, não estou apresentando novidade. Numerosos professores, nomeadamente muitas professoras primárias, praticam esses e outros processos de bem corrigir. O desejável é que se generalizem o mais possível. — AÍRES DA MATA MACHADO FILHO — (*Minas Gerais*, Belo Horizonte).

EDUCAÇÃO RURAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ECONOMIA NACIONAL

No sentido da divulgação dos conhecimentos básicos de horticultura e pequenas indústrias rurais, já se tem podido fazer alguma coisa entre nós, bastando, entre outras realizações práticas e objetivas, lembrar os "Cursos Rápidos" sobre diferentes assuntos relacionados com a horticultura, nos quais tem sido elevada a matrícula de estudantes de nível primário e secundário, pelos quais já passaram cerca de um milhão de alunos: "Clubes Agrícolas Escolares", de que já existem mais de mil e oitocentos devidamente registrados e, especialmente, anexos às escolas primárias; numerosos cursos de "Monitores Agrícolas", principalmente os referentes à "Horticultura" e "Indústrias Rurais"; Cursos Práticos Agrícolas; "Cursos Avulsos de Horticultura", cursos de iniciação profissional agrícola; "Cursos Práticos de Organização de Hortas Domésticas", freqüentados exclusivamente por alunos de escolas primárias; "Demonstrações Práticas de Horticultura" especialmente para estudantes de escolas primárias e secundárias e para professoras; Cursos de Treinamento Agrícola

E de toda a conveniência lembrar que o Ministério da Agricultura e as Secretarias de Agricultura vêm realizando, com grande sucesso, *Semanas Ruralistas* e *Semanas de Fazendeiros*, onde são ministrados cursos práticos sobre os mais variados assuntos. Já se vem procurando melhorar, sensivelmente, as condições do ensino primário na zona rural.

Muitos Estados, entre os quais podemos lembrar o Estado do Rio de Janeiro e o Distrito Federal, já possuem suas Escolas Técnicas Rurais, que relevantes serviços vêm prestando à educação rural. Todos esses empreendimentos têm contado sempre com a colaboração do nosso magistério, quando chamado a participar dessa obra de aperfeiçoamento do ensino agrícola no Brasil. Os resultados daí obtidos servem para demonstrar a vantagem dessa orientação para a educação da nossa mocidade.

A NECESSIDADE DO ENSINO AGRÍCOLA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS

Tem-se observado que o jovem brasileiro, mesmo o da cidade, revela entusiasmo pelo estudo objetivo da agricultura, freqüentando com assiduidade os cursos a que aludimos. É por esse motivo que, em face da experiência adquirida, somos de parecer que, concretizando uma das resoluções da 3.^a Conferência Internacional de Agricultura, deva ser incluído, no currículo dos cursos primários e secundários, o ensino da Agricultura, especialmente na parte relacionada com a horticultura, a pequena criação e as indústrias rurais domésticas. Seria um "plano mínimo de ensino agrícola", como recomenda a Conferência de Caracas, e é aconselhado pela nossa situação alimentar.

Merece referência o empenho com que o Ministério da Educação tem procurado alicerçar, em bases seguras, o ensino primário, dado seu incomparável valor social para o futuro do país. É disso uma prova o cuidado e a perfeição com que foi elaborada a última Lei Orgânica do Ensino Primário, consubstanciada no Decreto-lei n.^o 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Essa lei é o resultado de uma investigação baseada na realidade brasileira, procurando-se imprimir a esse ensino ca-

racterísticas próprias de nossa vida econômica.

Além de uma educação mínima, procura-se atender ao ensino prevocacional de acordo com a fisionomia de cada região.

É certo não serem suficientes os dispositivos legais para que se alcancem os resultados esperados. No meio rural os percalços avultam, dado o pauperismo reinante, além de dificuldades que lhe são peculiares, como as distâncias, a falta de professorado e de recursos materiais. Esses embaraços precisarão a pouco e pouco serem vencidos, dotando-se essas escolas de terreno, ferramentas, aparelhos para trabalhos em hortas, pomares, jardins, além de pequenas criações, coleções didáticas, de modo a que, sem se profissionalizar a escola primária, a identifiquemos com a comunidade.

Sem esse ajustamento ao ambiente, colocando a criança em contato com a natureza, sem ela compreender e amar a vida rural, estaremos concorrendo para acelerar a fuga da população rural para os centros urbanos.

É possível que o que sugiro fuja aos rígidos princípios pedagógicos, mas a realidade está a condenar o nosso tipo tradicional de escolas primárias da zona rural. Devemos antes caminhar para a aplicação do princípio salutar que nossos pedagogistas acertadamente consideram na atual Lei Orgânica do Ensino Primário, de que as duas últimas séries do curso devem visar "a iniciação do trabalho, adaptado às solicitações econômicas e sociais de cada região".

É evidente que, para alcançar esse magnífico resultado, ter-se-á que pensar na formação da educação rural. Como disse, com grande propriedade, o ilustre professor Sud Mennucci, no 8.º Congresso Brasileiro de Educação, tudo vem da terra, porque dela vem a alimentação das massas humanas. No campo educativo — dizia ainda aquele saudoso

educador: "A posição da zona rural é de inferioridade total". Essa é uma verdade que não pode ser ocultada, bastando atentar-se na massa analfabeta dos que vivem no campo e onde na o se transmitem ensinamentos que estejam em harmonia com as aspirações e os desejos dos habitantes.

já o professor Celso Kelly esclareceu, com perfeita compreensão da realidade brasileira, quando, em magnífica tese apresentada ao 8.º Congresso de Educação, na qual estava a situação do professor primário das zonas rurais, que o "professor rural" deve ter contínua assistência técnica, sanitária, agrícola, moral e cívica pois nas suas mãos está o início da formação básica do homem da pátria brasileira.

Não tenho dúvida alguma de que se torna difícil preparar o educador rural, porque todos os conhecimentos terão de ser transmitidos através da prática diária. O aluno precisará aprender fazendo, e descobrir o porquê das coisas no trato contínuo dos problemas rurais. Os trabalhos agrícolas, as práticas de criação, de indústrias rurais e de educação sanitária e outras terão que decorrer do trato contínuo da vida do campo.

Somos de opinião que o assunto é de evidente magnitude para o futuro do país e não pode passar despercebido aos congressistas que vão estudar as "Diretrizes e Bases do Plano Nacional de Educação". É imperioso que olhe-mos para a formação do professor rural, porque, como já foi dito, se a escola rural não preenche os seus fins, isso não é devido apenas à ausência de recursos materiais das escolas, mas, e em grande parte, à falta de formação do professorado.

Ao lado da obrigatoriedade do ensino da agricultura nas escolas primárias e secundárias, até mesmo as que se acham localizadas nos centros suburbanos, ter-se-ia de dar preferência as q u e pos-

suissem terrenos anexos, nos quais fosse possível a parte prática do ensino. Com um programa assim traçado, estaríamos dentro de princípios pedagógicos novos e realizando obra de larga repercussão na formação do Brasil.

MESTRES-ESCOLA PARA A ZONA RURAL

Faz-se mister criar em todos os Estados Escolas Normais para a preparação do professorado rural. Felizmente, muitos de nossos eminentes educadores e homens de administração têm as vistas voltadas para o bem-estar e a educação do homem rural. Esse resultado dependerá, como disse, principalmente, da escola primária rural, a qual precisará transmitir conhecimentos de agricultura, de economia, de indústrias, de higiene, de dietética, elevando o meio donde promana a riqueza básica da nação.

Necessitamos, portanto, dedicar atenção especial à formação do mestre-escola destinado à zona rural, proporcionando-lhe também remuneração condigna e facilidades no cumprimento de sua nobre missão. A consciência dos futuros agricultores brasileiros, tornando-se capazes de assimilar os modernos processos da técnica, terá que começar a ser formada desde a escola primária.

Estaríamos, de outra forma, concorrendo para agravar o despovoamento crescente dos campos.

Em 1945, matricularam-se, em nossas escolas primárias, 3.295.291 alunos, e concluíram o curso, nesse ano, apenas 238.626.

Está patente uma grande evasão escolar, cujas causas econômicas e sociais precisariam ser cuidadosamente estudadas, sendo a zona rural, onde a educação já é de si mais difícil, a mais sacrificada na formação do cidadão útil ao país.

Como assinalou M. A. Teixeira de Freitas, no seu magnífico livro "O Ensino Primário Brasileiro no Decênio 1922-1936", em toda uma geração (sobreviventes em 1936

da geração de 1922) apenas 19,3% podem ser considerados educados (aprovados na terceira série do ensino primário) e assim mesmo "mal e precariamente educados". No que toca à cultura média, o coeficiente desce, lamentavelmente, para 3%, do total de sobreviventes.

Estamos em presença de dados que demonstram não ser tanto a falta de escolas que agrava o analfabetismo, mas sim os métodos de ensino com tendência pedagógica fora das realidades brasileiras. E o que acontece com o ensino primário, estende-se ao secundário e superior, se quisermos ser sinceros, educando-se parcelas mínimas da juventude e da mocidade brasileira.

A ignorância é o maior estigma de inferioridade que pode pesar sobre uma nação, compreendendo-se porque, pela educação e pela higiene, como dizia Miguel Couto, é que precisamos valorizar o homem, tarefa máxima confiada aos nossos governantes.

É presumível que possamos ainda entrar em uma fase mais intensa da educação da classe rural diante da resolução do Congresso Internacional de Alfabetização dos Adultos, recentemente realizada em nosso país, sob os auspícios do Ministério da Educação.

É sabido que uma das resoluções importantes aprovadas por esse Congresso foi a da criação de "Missões Agrícolas", que, estamos certos, graças à operosidade do ilustre Ministro de Educação e do Diretor do Departamento Nacional de Educação, revestir-se-ã de espírito prático.

Igualmente, muito se conseguirá com a colaboração das entidades rurais, conforme recomendação da Segunda Conferência Nacional das Classes Produtoras de Araxá, que "reivindica a participação direta da classe rural no estudo, organização e direção dos serviços sociais"; porquanto a educação rural é uma obra eminentemente social.

A Sociedade Nacional de Agricultura, que há mais de cinqüenta anos vem dispensando a máxima atenção ao ensino rural, está sempre ao lado daqueles que se dedicam a esses problemas e emprestará o seu apoio e colaboração para que se concretizem os grandes objetivos da educação rural nacional. — ARTUR TORRES FILHO — (*Correio da Manhã*, Rio).

O MÉTODO ANALÍTICO APLICADO AOS PROBLEMAS DO ENSINO INDUSTRIAL

Roger Bacon, monge inglês que viveu no século XIII, é tido pelos educadores modernos como uma das maiores figuras intelectuais de todos os tempos. Sua maior contribuição à filosofia e às demais ciências que dela viriam a se originar, foi uma declaração clara e lúcida da lógica indutiva. Durante seis mil anos de história humana, escreveu Bacon, só se adotou um único método para a solução de problemas, isto é, "o método analítico".

O estudo minucioso sobre métodos para a solução de problemas, idealizado por este filósofo inglês foi, na opinião de muitos, responsável pelo caráter peculiar da civilização ocidental moderna.

O método analítico, ou, como é mais freqüentemente conhecido em nossos tempos, o método científico, é sistematicamente usado pelos pesquisadores na solução de problemas ou na execução de projetos de quaisquer espécies. O êxito na solução de problemas de ordem social e mecânica denota o progresso atingido pelo homem no sentido da aquisição de maior liberdade e de vida melhor.

Por diversas razões, cujas minúcias estão além do objetivo do presente artigo, a aplicação do método científico aos problemas educacionais foi muito retardada. Hoje em dia, em quase todos os países, ainda há muita discussão e controvérsias entre educadores quanto ao que as escolas deveriam

ensinar e como o ensino deveria ser feito.

Tanto um como outro destes problemas de educação podem e devem ser solucionados, através de uma aplicação objetiva do método científico, o que ainda não foi feito, simplesmente por não haver um entendimento geral sobre o objetivo ou objetivos reais da educação.

A observação acima, felizmente, não se aplica ao ensino industrial. Neste caso, o objetivo é conhecido e definido. Tornar os alunos eficientes e aptos a ocuparem empregos bem remunerados. Considerando que este é o objetivo primordial da escola, a resposta à pergunta: "O que a escola deveria ensinar", é clara e evidente. Ela deve ensinar as técnicas e os conhecimentos necessários ao aluno na execução de tarefas, na realização das operações e demais atividades exigidas de um operário no desempenho de um determinado ofício.

Para maior clareza, o que foi dito acima é, muitas vezes, expresso em forma de expressão algébrica, que também mostra alguns fatores adicionais a serem levados em consideração. A expressão, conhecida como a fórmula de Allen-Dichard, pode ser escrita da seguinte maneira:

$$E = f (M + T + I + J + Mo)$$

Esta é uma simples aplicação do princípio da análise ao problema de determinação dos elementos responsáveis pela eficiência da execução de um ofício. Interpretada, a fórmula significa que a eficiência de um trabalhador está em função das suas habilidades manuais (M), no conhecimento técnico estritamente necessário para executar essas habilidades (T), de um certo grau de tecnologia correlata (Informação) para ser aplicada a novas situações (I), da capacidade de julgamento na aplicação do conhecimento técnico a novas situações

tJ), e da motivação que se origina da consciência de um trabalho bem realizado (Mo).

Considerando que a fórmula retrata uma figura clara e científica do trabalhador eficiente, podemos confiar nela para nos dizer tanto o que se deveria ensinar nas escolas industriais, como também *como* deveríamos ensinar. Esta discussão, entretanto, refere-se somente ao primeiro destes problemas, isto é, à organização de currículo adequado aos cursos oferecidos nas escolas industriais.

O uso do método analítico, a fim de se apurar quais são realmente estas tarefas, operações e demais atividades, assim como quais as habilidades e conhecimentos exigidos de um operário na execução de um determinado ofício, é o único processo lógico e seguro a seguir. Esta aplicação particular do método científico é geralmente denominada *análise do trabalho*. Recentemente, a análise do trabalho vem sendo usada em larga escala na indústria e no comércio: na classificação de emprego e salário, no aperfeiçoamento da eficiência no trabalho, na contabilidade do custo da produção e na determinação do salário. A primeira aplicação do método na determinação do currículo dos cursos do ensino industrial, que eu saiba, foi feita pelo Dr. Charles R. Allen, quando ocupava o cargo de Diretor de Treinamento da U.S.E.F.C, em 1917. Todavia, ele já havia trabalhado nesse método alguns anos antes, enquanto serviu como Supervisor Estadual do Ensino Técnico e Industrial do Estado de Massachusetts. Mais tarde, como Consultor Educacional da Junta Federal de Ensino Industrial dos Estados Unidos, o Dr. Allen colaborou com o Sr. Frank Cushman, Chefe do Serviço de Ensino Industrial e outros, no aperfeiçoamento das técnicas do referido método, depois do que êste foi incorporado ao programa de treinamento profissional para

Professores industriais, em todo o território norte-americano.

Embora haja alguma diferença nas técnicas da análise do trabalho, da maneira como são desenvolvidos comumente, estas não são de ordem fundamental.

Em primeiro lugar, deve ser criada uma comissão especial, composta de profissionais competentes para servirem como consultores. Estes indivíduos devem estar perfeitamente familiarizados com o ofício e com a maneira pela qual êle é executado na comunidade onde os alunos serão empregados. Do contrário, o curso a ser desenvolvido, através da análise, estará sujeito a incluir conhecimentos e habilidades desnecessários ou a omitir os necessários. Os membros da comissão deveriam possuir conhecimento das técnicas mais recentes, a fim de assegurar o valor das habilidades e informações a serem conseguidas através da experiência dos consultores. A comissão de consultores deveria consistir de Ires ou cinco membros. Tal grupo deve possuir conhecimentos bastantes, a fim de tirar quaisquer dúvidas surgidas na discussão das técnicas relativas à execução do ofício. Se o grupo se compuser de menos de três membros, o resultado da análise deverá ser cuidadosamente revisado por outras pessoas familiarizadas com o ofício.

Com uma tal comissão de consultores, o técnico educacional prossegue, através de um plano desenvolvido da fórmula Allen-Richard, a fim de dirigir o pensamento do grupo de forma a obter dos consultores uma relação completa das diferentes funções existentes no ofício. Estes grupos determinam as áreas de especialização dentro do ofício. Tais grupos são geralmente denominados "blocos" pelos técnicos em ensino industrial. Cada "bloco" é analisado a fim de se apurarem os diferentes tipos de tarefa peculiares a cada um. Cada um desses tipos de tarefa deve ser analisado a

fim de se determinarem as operações exigidas para a sua execução. Cada uma das operações é, por seu turno, examinada no sentido de se descobrirem exatamente quais as habilidades e conhecimentos técnicos necessários para executá-la.

Ao se anotar o que foi analisado, as habilidades deverão ser agrupadas à proporção que forem sendo necessárias à execução da operação, enquanto que os conhecimentos são geralmente agrupados dentro das seguintes matérias: *matemática, ciências, leitura a interpretação de desenhos e normas de segurança*. Enquanto esta discussão está sendo realizada, deve-se cuidar também de acrescentar alguns conhecimentos adicionais: primeiramente os de caráter técnico, que contribuirão para a eficiência do operário e o auxiliarão a tornar-se um praticante do ofício superior e habilitado. Estes itens são relacionados em separado, sob títulos apropriados. Com o progresso da discussão, o técnico está constantemente alerta para apanhar idéias ou sugestões sobre aspectos importantes da eficiência profissional. Estas referências relacionam-se às condições do ofício que afetam as *atitudes e os julgamentos* dos trabalhadores. Todas essas referências são enumeradas. Quando os processos acima estiverem completados, a análise do trabalho está terminada.

O único motivo para executar tal análise é o de apresentar um programa eficiente para um curso do ensino industrial. Quando o programa for assim julgado, pode ser iniciado o preparo do material do ensino.

Se o programa de ensino tem por fim preparar um operário eficiente, o seu conteúdo deve incluir todas as operações que são, por seu turno, necessárias para executar todos os tipos de trabalho de todos os "blocos" do ofício. Cada "bloco" é, portanto, analisado completamente para se apurarem quais os tipos de trabalho

que contêm. Cada tipo de trabalho é, então, examinado, a fim de se determinarem as operações exigidas para sua execução. Considerando que as mesmas operações aparecerão frequentemente em dois ou mais tipos de tarefa, é feita uma seleção dos tipos de tarefa no "bloco". Quando este processo estiver concluído, só restarão tipos de tarefa que requeiram habilidade ou conhecimento adicional para o bom êxito da execução. Todavia, nenhum dos conhecimentos ou habilidades exigidos para a prática do ofício, de um modo geral, ou em parte, foi omitido.

As seqüências dos tipos de trabalho em cada "bloco" são então analisadas em função das novas operações envolvidas em cada um e das dificuldades de aprendizagem que cada tarefa apresenta. Uma vez determinadas estas seqüências para todos os "blocos", estes são por sua vez examinados para se apurar a ordem da dificuldade de aprendizagem, depois do que serão colocados em uma seqüência vinda do mais simples para o mais complexo.

A lista de tarefas então obtida constitui uma série de projetos que fornecerão o mínimo de experiências exigidas para aprender todas as habilidades e toda a tecnologia necessária e requerida pelo ofício. Os resultados são dispostos em uma ordem pedagógica adequada e contêm somente o que é essencial ao objetivo do curso. De grande importância também é o fato de que toda a matéria do curso é uma tarefa concreta, feita dentro do âmbito do próprio ofício. Não há exercícios enfadonhos ou projetos que sejam abandonados depois de concluídos.

Cada ofício deve ser descrito, agora, numa folha de tarefa. A folha de tarefa destina-se a dizer ao aluno o que deve fazer. Uma outra — conhecida por *folha de operações* — diz ao aluno como executar o projeto. Uma terceira — designada *folha de tecnologia* — é geralmente necessá-

ria para dizer ao aluno *porque* deve fazer a tarefa de um certo modo. As vezes também uma quarta — conhecida por *folha de estudo* — é usada para orientar o *estudo adicional* do aluno. Esta é a prática normal no caso de o programa de ensino destinar-se a oferecer a máxima correlação de material técnico de ensino com o trabalho de oficina.

Finalmente, como última providência para converter a análise do trabalho em um programa de ensino, os projetos são relacionados num gráfico de progresso, por "blocos". Existe espaço adequado onde podem ser mencionados os nomes dos alunos e anotados os projetos de acordo com a sua execução na seqüência adequada.

Uma escola industrial que possui seus materiais de ensino preparados por meio do método analítico terá o conteúdo dos seus cursos desenvolvido em face das atuais necessidades do ofício. Se tais cursos forem adequadamente ministrados, os diplomandos serão operários eficientes, orgulhosos de sua profissão, aptos e estarão sempre prontos a prestar a máxima contribuição à economia da nação. — ELDRIDGE R. PLOWDEN—
{*Boletim da CBAI, Rio*} .

COMO SE PREPARA A SALA AMBIENTE PARA OS CUR- SOS DE LÍNGUA

Foram-se os tempos dos professores distraídos, de barbas compridas, e com eles a idéia de que um livro constituía o único instrumento necessário para o ensino de uma língua. Sabemos que aprender um idioma estrangeiro não é apenas uma acumulação de vocábulos. Para isto bastaria um dicionário. Mas por que um dicionário só não nos adianta nada? Porque estudar uma língua nova é um transporte para um mundo novo para o qual a nossa experiência prévia — a própria língua — é insuficiente. O livro didático só não nos satisfaz, porque

já reconhecemos há muito tempo a importância das impressões visuais e auditivas.

A associação da idéia com a palavra ou a frase está tomando o lugar da — geralmente inadequada — tradução. Para facilitar esta associação, os métodos modernos nos oferecem uma variedade de "aids" (auxílios). Levando em conta que o orçamento da maioria das escolas não permite a aquisição dos aparelhamentos mais modernos, tais como projetores cinematográficos, "sound recorders" e outros, comecemos com os meios mais simples e à disposição de todos os professores:

Ilustrações:

Uma grande parte dos livros escolares apresenta ilustrações que são um ótimo instrumento para:

1. Facilitar a compreensão de palavras, frases ou ambientes.
2. Servir de base para descrições feitas pelo aluno.
3. Introdução do aluno no ambiente do país cuja língua êle está estudando.

Quadros:

Exercem a mesma função das ilustrações, mas talvez sejam mais vantajosos por exigirem mais concentração e atenção por parte do aluno. Estes, pendurados no quadro-negro, devem ter um bom tamanho para que estejam bem visíveis de todos os lugares na classe. Quanto à escolha destes quadros, o professor deve considerar que:

a) apresentem aspectos típicos da natureza ou vida diária do respectivo país e por isso preferivelmente desenhados por seus próprios artistas;

b) apresentem a época moderna, isto é, em cenas da vida doméstica, tráfico, etc.;

c) sejam executados em cores naturais, especialmente as paisagens.

Além de não serem de difícil aquisição pelo professor, consti-

tuem um ótimo meio para os alunos se integrarem na vida dos povos da língua inglesa. O seu uso é quase ilimitado e por demais conhecido dos professores, e por isso quero limitar-me a umas pouquíssimas sugestões.

Revistas:

1. Na possibilidade de arranjar um número suficiente de exemplares — preferivelmente ilustrados, manda-se que os alunos leiam, interpretem e comentem um artigo determinado.

2. Se contiverem ilustrações, comentários, descrições ou motivos para redações, orais ou escritas, fornecerão material para um grande número de aulas nas formas mais variadas.

3. Fazer os alunos escolherem os artigos que mais lhes agradarem, porém, incluindo, após a narrativa, os motivos que justificaram a sua escolha (base para discussões em classe).

Jornais:

Para alunos mais adiantados, jornais são fontes quase inesgotáveis que permitem ao professor realçar particularidades da Inglaterra ou dos Estados Unidos, tais como:

1. O aspecto do jornalismo (americano ou inglês) e seu "approach" às questões em foco.

2. Assuntos tratados:

a) pelo seu significado;

b) pelo seu aspecto típico.

3. Estilo.

4. Conclusões sobre atitudes e diferenças entre a vida nos Estados Unidos, na Inglaterra e no Brasil.

Discos:

Constituem um auxílio auditivo valioso para a reprodução dos sons novos e por isso estranhos. Especialmente para o professor que possa não ter absoluta cer-

teza quanto à formação de certas vogais ou também consoantes, eles são um assistente indispensável. Uma desvantagem técnica deste método é que êle requer uma nitidez de som absoluta, de outra maneira a demonstração, quando não é cem por cento clara, fica totalmente sem efeito. Considerando o valor didático do uso de discos, assunto controvertido, afigura-se-nos contribuição fraca no ensino de uma língua estrangeira. Algumas das suas desvantagens são a falta de naturalidade do locutor, na sua fala vagarosa, diálogos desinteressantes, sobre serem cansativos e fastidiosos para o aluno. São, porém, úteis em demonstrações ocasionais de fonética e inflexão.

Eis o que nos pareceu mais útil e importante sobre o assunto dentro dos limites estreitos desta nota. — INGE MEYRSON — *Atualidades Pedagógicas*, (Rio).

O ENSINO SECUNDÁRIO NA REGÊNCIA E NO PRIMEIRO IMPÉRIO

Em 1821, ao recambiar-se *i* corte portuguesa para a Europa, as condições gerais do nosso país eram sensivelmente diversas das em que se encontrava havia treze anos, mas o ensino secundário mantinha-se no mesmo nível anterior: meras iniciativas isoladas, sem a devida entrosagem; simples aulas dispersas, sem a necessária sistematização.

Pode-se mesmo afirmar que, quanto ao ensino popular, não conhecia o Brasil nenhuma providência de real alcance, nenhuma iniciativa de verdadeira significação, estando tudo por organizar-se, dentro de condições geográficas, políticas, econômicas e culturais as mais adversas: a pequena densidade demográfica agrava-se pela circunstância de se encontrar cada vez menos a população circunscrita ao litoral; a paixão política inflama todos os espíritos e polariza todas as energias; a situação do Tesouro é precária,

acusando nesse ano, para um orçamento de dois mil contos, um "déficit" superior a mil, que irá agravar uma dívida flutuante elevada e de resgate em grande parte urgente; há falta de professores ou, pelo menos, de professores capazes e idôneos.

De outro lado, urge uma solução, mormente quando as instituições criadas por D. João VI haviam desenvolvido na nossa mocidade o gosto pelos estudos acadêmicos, aliás já tão do agrado dos lusitanos que, na observação de cronista da época, procuram, no exercício das profissões liberais, fugir ao *trabalho somente próprio dos artesãos e dos escravos*" e *"cuja afetação da ociosidade"*, no dizer de Leon Poincard *"atingia às raias do ridículo"*.

Na extensa Fala do Trono, pronunciada na sessão de 3 de maio de 1823, D. Pedro dá contas à Assembléia Constituinte do que conseguira empreender no domínio da instrução pública: a aquisição de livros *da melhor escolha* para enriquecimento da Biblioteca Pública, a criação de uma escola de ensino mútuo, a reabertura do Seminário de São Joaquim.

A Assembléia passou a interessar-se vivamente pelo problema da educação e pode-se afirmar que os nossos representantes se ocupavam tanto dos trabalhos da elaboração da Carta Constitucional, quanto do exame de medidas que pudessem contribuir para a difusão cultural.

Já a 9 de maio, Antônio Carlos apresenta projeto organizando as administrações provinciais e atribuindo-lhes o dever de *'promover a educação da mocidade'*: a 4 de junho o Padre Belchior lê em plenário um projeto da Comissão de Instrução em que se indicam *"meios de estimular os gênios brasileiros a formar um tratado completo de educação"*; a 12 de junho, José Feliciano Fernandes Pinheiro solicita a criação de uma Universidade, com sede em São Paulo; a

7 de julho, a Comissão de Instrução emite parecer sobre a reforma dos estudos menores na mesma província.

Dissolvida, porém, a 11 de novembro, a Assembléia Constituinte apenas nos legou uma lei sobre instrução pública: a de 20 de outubro, pela qual, coerente com as suas preocupações liberais, franqueava a todos, incondicionalmente, sem o cumprimento de qualquer formalidade, o exercício do magistério.

Faltou, infelizmente, aos nossos constituintes de 1823, o necessário sentido das realidades nacionais para o encaminhamento da solução do relevante problema e a sua profunda desorientação ressalta mais ainda dos extensos e, muitas vezes, acalorados debates que se travaram em torno do projeto do Padre Belchior e da indicação de José Feliciano.

Mas, de outro lado, a importância que os legisladores atribuíram a educação nacional e o excessivo entusiasmo com que procuraram servi-la se resumem naquele adorável e muito divulgado artigo 250 do Projeto de Constituição, em que se procura consubstanciar providência tão teoricamente perfeita, quão praticamente irrealizável na ocasião:

"Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca e Universidades nos mais apropriados lugares."

A Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, neste particular mais consentânea com as condições reais do país, dispôs simplesmente: *"o direito do cidadão à gratuidade da instrução primária"*, omitindo muito cautelosamente qualquer referência ao ensino secundário, de que só se volta a cogitar no Projeto de Reforma da Instrução Pública apresentado a 16 de junho de 1826, por Januário da Cunha Barbosa, Pereira de Melo e Ferreira França.

Determinava o projeto de Januário Barbosa a criação, nas capitais das províncias, de um ginásio ou escola de terceiro grau, *"cujas cadeiras se poderão estabelecer e multiplicar separadamente por outros lugares como fôr conveniente"*. Para o ensino nos ginásios prescreviam-se as seguintes disciplinas: *"a análise completa das faculdades e operações do entendimento; gramática geral ou a arte de falar; a retórica ou a arte de escrever; o estudo das línguas mortas e o das vivas; o conhecimento dos diversos modos da sua escritura eu seja em diplomas ou em moedas e inscrições lapidar es; a hermenêutica ou a arte de distinguir os monumentos e diplomas genuínos dos apócrifos; e história filosófica, tanto civil como literária"*.

A reforma de Januário Barbosa, suntuosa sob muitos aspectos, era, sem dúvida, tão irrealizável quanto o artigo 250 da malograda Constituição e, como esta, já-mais passou de projeto...

E o ensino secundário não é sequer mencionado na Lei de 15 de outubro de 1827, que, com justa razão, pode considerar-se como sendo a primeira lei que encara de modo positivo a nossa cultura popular ou o nosso primeiro colégio de educação. Pela lei de 15 de outubro, instituíam-se *"escolas de primeiras letras em todas as capitais e nos centros mais populosos do Império"*, não obstante grande parte dessas escolas jamais tenha sido provida por falta de professores.

Sete anos mais tarde, o Ato Adicional determina a descentralização administrativa do ensino, e estabelece a dualidade educacional, conferindo-se aos governos provinciais a administração do ensino primário e secundário e reservando-se ao Governo Central somente o ensino superior de todo o país e o ensino geral da corte.

As províncias do Rio e da Bahia aproveitaram-se desde logo da faculdade que lhes conferia o Ato Adicional, criando as primeiras Escolas Normais: a de Niterói (1835) e a da Bahia (1836).

A 15 de julho de 1837, Bernardo Pereira de Vasconcelos, em oposição ao governo de Feijó, criticando a proposta orçamentária, tece, entre outras, as seguintes considerações, que nos dão uma idéia do estado em que se encontrava o ensino secundário na época e muitas das quais não perderam o sabor da oportunidade.

"Se o Governo se interessasse pela instrução pública, reconheceria que a mocidade não deve ser abandonada à ignorância dos charlatães, ao interesse, à audácia dos partidos".

"Ora, esses colégios por quem são instituídos? Tais colégios são de ordinário, estabelecimentos de estrangeiros".

"Não permita Deus que, em tempo algum, eu faça diferença dos homens por terem nascido neste ou naquele ponto. Mas entregar a educação da mocidade a estrangeiros, de cuja capacidade o Governo não está certificado é, parece-me, desleixo de que jamais se poderá justificar a administração".

E, mais adiante, pergunta o ardoroso representante mineiro:

"Que vendem, pois, estes especuladores da indústria literária? A instrução rápida, a mais rápida possível, que é uma economia muito importante: a economia de tempo. Aprender depressa é o voto universal".

"Que progresso nos apresentam os diretores de colégios? Tenho visto alguns que prometem ensinar a ler em 48 horas e, pelos quais, as línguas mais difíceis serão objeto de estudo em 15 ou 20 lições".

E, prosseguindo no mesmo diapasão, reclama Vasconcelos que o Governo tome a seu cargo a direção do ensino da mocidade

ou, pelo menos, imponha a todos os colégios existentes um modêlo que assegure a formação de mais aprimorada cultura.

O Ministro — raro exemplo — timbra em realizar as sugestões que ofereceu como deputado opositorista e, a 2 de dezembro do mesmo ano, data natalícia do menino-imperador, apresenta, à assinatura do Regente, o decreto que transforma o Seminário de São Joaquim em estabelecimento de instrução secundária, sob a denominação de *Colégio de Pedro II*.

A 25 de março seguinte, instala-se com solenidade o Ginásio "*destinado a servir de exemplo ou norma aos que já se acham instituídos, nesta capital, por alguns particulares*".

Não obstante os dezoito anos que decorreram entre a Proclamação da Independência e a Decretação da Maioridade, agitados por incessantes e exaltadas lutas políticas, não fossem os mais propícios para os empreendimentos de ordem puramente espiritual, não há senão reconhecer que esta agitada quadra se constituiu memorável nos anais da educação nacional, por nos haver proporcionado a primeira legislação de ensino primário (1827) e o primeiro estabelecimento de ensino secundário (1837).

Finalmente, cumpre salientar que o Colégio-padrão se instituiu com um *curriculum* inicial que, ainda hoje, decorrido já um século, não desdoiraria os nossos melhores educandários: retórica grega, latim, francês, inglês, botânica, mineralogia, zoologia, geografia, história, aritmética, álgebra, geometria, física, química, filosofia e astronomia.

Vasconcelos, uma das nossas mais completas figuras de estadistas e um dos mais brilhantes espíritos de seu tempo, instituindo o ensino secundário sistematizado em nosso país, o erigiu, de início, em elevado padrão que, como se pode verificar por ligeiro confronto, muito se aproxima

do curso fundamental dos nossos dias e é incomparavelmente superior ao que prescrevia o irrealizado projeto de Januário da Cunha Barbosa. — CARLOS DIONÍSIO — (EBSA, *Rio*).

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NOS ESTADOS UNIDOS

Nos Estados Unidos, seis a oito anos são reservados ao ensino obrigatório. Na organização tradicional, os oito anos primários eram seguidos de quatro secundários; hoje em dia está se tornando cada vez mais freqüente a divisão em seis anos primários, e seis secundários.

Como sintetizar, em pouco tempo, o programa da educação primária nos Estados Unidos? Tão variadas como seus aspectos geográficos, econômicos, culturais são as tendências de sua educação. Um grupo de educadores eminentes formulou em recente trabalho os ideais da educação americana. Na impossibilidade de abranger o conjunto dos fatos relativos ao ensino primário nos Estados Unidos, limitar-me-ei a ilustrar com exemplos, colhidos em recente viagem, os princípios fundamentais de sua educação.

1. A educação americana realiza na escola a vida democrática. Manhã, num parque de Chicago. Crianças de escolas públicas armam cavaletes sobre a relva verde, arrumam tintas, comem a pintar. O grupo reúne todas as raças, todas as crenças... A mulatinha viva conversa com a companheira de lours tranças, e ambas admiram o vestuário de uma menina japonesa, vestida no seu quimono, convidada para a festa, a fim de servir de modelo. Algumas crianças fazem cópias do natural, outras pintam de imaginação, todas demonstram pelo desembaraço e alegria com que trabalham que a expressão artística é uma parte integrante do programa escolar. É verdade que nem sempre vemos,

nos Estados Unidos, exemplos tão belos de democracia. Existem zonas atrasadas em que a separação entre pretos e brancos é uma realidade cruel. Mas não esqueçamos que milhares de escolas não só pregam como praticam a democracia. A Universidade de Chicago é uma instituição particular, no entanto na escola primária modelo, anexa ao curso de formação de professores, convivem crianças de todas as raças. No começo do ano as poucas vagas desta excelente escola têm muita procura. Seria fácil à administração limitar a matrícula E grupos privilegiados. No entanto, convivem nas aulas crianças de diversas origens raciais e culturais em edificante exemplo de vida democrática.

2. Segundo princípio: Educação para a vida pela própria vida.

Numa escola perdida entre as montanhas, uma aluna foi convidada para um concurso escolar numa cidade vizinha. Não quis aceitar o convite. Seu vestuário era pobre. Conversou com a professora. Esta fiel amiga visitou-a depois das aulas. Que lar triste! A luz mal entrava pelas vidraças sujas. Peças de roupa desbotada secavam numa corda estendida sobre o fogão, onde a mãe preparava a ração de todos os dias. Inverno e verão, a comida era sempre a mesma. Um menino pálido, sofrendo de avitaminose, se esgueirava num canto. A mãe, desconfiada, acolheu com um sorriso amargo a pergunta da professora sobre a possibilidade de conseguir uma roupa melhor para a filha: "A senhora não terá algum casaco velho que possamos reformar?"

A mãe hesitou. Depois de procurar entre trastes antigos, encontraram um casaco fora da moda. A fazenda era boa e, animada, a professora disse: "Vamos fazer um casaco novo para você em nossa aula de costura".

Citamos o fato acima para frisar certos aspectos característi-

cos da educação primária nos Estados Unidos. A escola deixou de ser um lugar onde se aprende apenas a ler, escrever e contar. Um dos objetivos da educação americana é melhorar a vida dos alunos e da comunidade onde vivem.

Nem todas as escolas americanas realizam este ideal. No país mais rico do mundo existem comunidades pobres, perdidas entre as montanhas, ou localizadas em terras despidas das matas de outrora, lavadas pelas enchentes cruéis. Em vilas abandonadas pelos homens capazes, existem e ainda existem escolas rotineiras. A mesma escola onde a professora simpática ajudou a menina a conseguir melhor vestuário, era bem diferente há poucos anos. O programa não variava. A leitura mecânica de livros sem interesse, a mesma decoração árida de nomes geográficos, os mesmos problemas. Crianças que pouco dinheiro viam, eram obrigadas a resolver cálculos sobre milhões de dólares guardados em algum banco distante... Milhões de dólares, bancos... palavras e mais palavras sem sentido. Em casa a vida miserável continuava sempre a mesma.

Eis que um dia a Fundação Sloan se interessou por estas comunidades meio abandonadas. Um grupo de educadores estudou a vida das populações atrasadas de Vermont, Kentucky, Flórida, e estão agora empreendendo o gigantesco esforço de reconstrução social pela educação. O programa visa satisfazer as necessidades primordiais da habitação, do vestuário, da alimentação. Com professores, filmes, publicações especialmente preparadas, a Fundação Sloan está ajudando não só os alunos como as famílias dos alunos a vencerem a miséria em que vivem. Neste programa a leitura é ensinada em função da própria vida. Leitura sim, mas leitura que ensina a cultivar o solo, a criar animais domésticos. Cálculo sim, mas

cálculo relacionado a ovos, frutas, legumes produzidos pelo esforço conjunto de pais e filhos orientados pelo novo programa educativo.

Estende-se por toda parte nos Estados Unidos magnífica rede de estradas de rodagem não só para a indústria e o comércio como a educação. Pela manhã os ônibus transportam milhares de crianças para as escolas centrais (*Consolidated Schools*). Em edifícios amplos, filhos de ricos e pobres são educados num ambiente de alegria democrática. Além das aulas convivem as crianças nos extensos parques de recreio e em clubes agrícolas destinados a fomentar a produção agrária do país.

3. Terceiro princípio: a liberdade.

Nos Estados Unidos a administração da vida escolar é local. O governo federal auxilia, mas não domina a educação. Cada uma das unidades administrativas tem a sua responsabilidade educacional. Por sua vez o governo estadual, ou municipal, limita-se a controlar as condições de trabalho e o preparo de seus professores.

Dentro de sua turma, o professor é autoridade suprema. Tem a liberdade de criar o programa, de acordo com as possibilidades de seus alunos, de sua escola, e de seus próprios recursos culturais.

A administração proporciona à professora a colaboração de especialistas, fornece material escolar e a seu pedido organiza programas de rádio e de cinema educativo.

Reuniões freqüentes do corpo docente e administrativo integram o trabalho do professor no conjunto da vida escolar. A solução dos problemas educacionais é formulada pela colaboração democrática de administradores, especialistas e mestres.

4. Fundamenta-se a educação nos Estados Unidos no conhecimento da criança.

Manhã, numa classe de adaptação à primeira série. No vestiário a criança retira seu agasalho e o guarda em compartimento marcado com o seu nome. Na sala ampla, mesas com livros ilustrados, um aquário, plantas em desenvolvimento. Ao longo de uma das paredes, várias lojas e uma agência de correio construídas pelas crianças, com blocos grandes e leves. A medida que chegam, as crianças mostram, tagarelas, as novidades aos companheiros. Um enriquece com latas de comestíveis, o armazém da escola, outro vem com bonitos selos para a agência do correio. Ao lado dessa, numa pequena mesa, algumas crianças desenham cartões, outras mostram com orgulho à professora que já sabem escrever. "Feliz Natal". Cada criança escolhe livremente a sua atividade. Não há aulas formais de leitura e de escrita, pois nesta fase as crianças, por meio de livros, letreiros e pequenas sentenças relacionadas à unidade de trabalho, aprendem a conhecer a função da leitura na vida social, como fonte de informação e de prazer. Entre os livros estão muitos em que a criança pode "ler" as histórias por meio de gravuras apropriadas e algumas tão interessantes estão que começam a reconhecer as pequenas frases. Neste processo a leitura vem como fase natural do desenvolvimento e não como uma imposição de um programa estranho à experiência infantil.

Pesquisas comprovaram a influência benéfica da educação pré-primária na aprendizagem escolar. Crianças que freqüentaram o jardim de infância tendem a sobressair não só em escolaridade, como em boa adaptação escolar. A educação Pré-Primária aproveita a atividade espontânea da criança. O desenho, a modelagem, a dramatização, a música própria da criança são considerados essenciais ao desenvolvimento da personalidade.

de infantil. O contato íntimo com a natureza na jardinagem, na criação de animais domésticos, as excursões para melhor conhecimento da vida da comunidade, os filmes e projeções fixas, as histórias, os livros ilustrados, aos poucos ampliam o horizonte infantil.

As atividades criadoras continuam, terminado o período pré-escolar, a exercer função importante em toda a educação primária dos Estados Unidos. A criança vive no mundo das experiências concretas. A linguagem oral e escrita só pode adquirir verdadeiro sentido quando ligada à própria vida.

O ensino sistemático da leitura, da escrita, do cálculo só é iniciado quando a criança esta pronta para assimilá-lo. As editoras americanas põem à disposição da professora riquíssimo material impresso, sob a forma de livros ilustrados e jogos educativos. O aspecto aprimorado destas publicações incentiva o gosto pela leitura. Técnicos e professores colaboram na produção do material escolar. Todas são acompanhadas do manual do professor, contendo preciosas sugestões pedagógicas.

Estes manuais suprem a necessidade de orientação, sem tolher a liberdade criadora do mestre. A variedade do material impresso permite ampla escolha. Nas escolas americanas, a diversidade de livros suplanta cada vez mais o texto único. A seriação cuidadosa do material escolar permite o ensino da leitura e do cálculo, adaptado a diferenças individuais.

Dispõe o professor americano de grande número de provas padronizadas relativas às técnicas fundamentais da leitura e do cálculo. Estes testes permitem o diagnóstico da capacidade de leitura, discriminando aspectos perceptivos, motores e intelectuais. O resultado calculado em anos e meses torna possível a avaliação exata do adiantamen-

to em relação ao sistema escolar. A principal utilidade dessas provas é a adaptação do programa à capacidade do aluno. São usadas como instrumentos de diagnose. Quando, por exemplo, uma criança mostra dificuldade no reconhecimento rápido do vocabulário fundamental, a professora organiza jogos especiais que visam a corrigir esta falha. Por vezes, quando a deficiência é grave, entrega-se o caso a uma clínica de leitura, ou à professora especializada em métodos corretivos. O Centro de Estudos da Criança, da cidade de Chicago, mantém um corpo de professoras especializadas que trabalham nas escolas públicas com crianças que apresentem deficiências especiais.

Em algumas escolas, o programa é dividido em duas partes. Durante metade do tempo a criança resolve só ou em pequenos grupos exercícios de leitura, escrita, cálculo. A outra metade do tempo é dedicada a projetos elaborados em cooperação. O ensino sistemático das técnicas fundamentais não tolhe a iniciativa intelectual. Nos Estados Unidos a leitura é ensinada em situação funcional como meio de comunicação e desenvolvimento intelectual e estético.

Existe nas escolas primárias americanas a tendência marcada de integrar várias matérias em unidades de trabalho significativas para criança. A flexibilidade do programa facilita a adaptação a condições locais e a interesses particulares de cada grupo. Observamos na Universidade de Chicago um projeto relativo ao transporte marítimo, onde se integravam conhecimentos relativos a geografia, história e ciências físicas e naturais.

Nos Estados Unidos a escola deixou de ser um lugar onde mecanicamente se repetem os dizeres da professora. Na escola a criança aprende a pensar, a ter iniciativa, a adquirir conhecimentos, a colaborar com outros.

A educação inclui mais do que conhecimentos, medidos por testes de escolaridade. As atitudes de apreciação artística, os métodos de trabalho e pensamento, cooperação, e a habilidade de usar fatos aprendidos na vida real, formam parte integrante de toda a educação.

Transcrevemos abaixo a síntese das principais tendências da educação americana, formulada pelo professor W. H. Britow, educador da cidade de Nova Iorque.

1. Quanto aos fins, a escola deixou de ser meramente informativa e disciplinar. Preocupa-se, por um lado, com o pleno desenvolvimento das aptidões próprias de cada indivíduo, por outro promove a integração social pela vida democrática.

2. O programa, em vez de rija-

mente predeterminado, torna-se evolutivo e experimental, elaborado pela cooperação de administradores, especialistas e mestres.

3. Nas salas de aula, a instrução dominada pela professora cede lugar à aprendizagem dirigida e a unidades de trabalhos empreendidas em colaboração.

4. A principal preocupação da professora não está apenas no domínio do conteúdo das matérias, mas sim na integração funcional da aprendizagem na vida do aluno e da comunidade.

5. A avaliação dos resultados não se faz somente pelas provas de escolaridade, mas em termos da aquisição de métodos de trabalho e pensamento, e de capacidade social de colaboração na vida democrática. — HELOÍSA MARTINHO — (*Revista do Instituto Brasil-Estados Unidos*, Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N.º 1.392 — DE 11 DE JULHO
DE 1951

Estabelece normas para o aproveitamento de alunos excedentes, aprovados em exame de habilitação para ingresso em cursos superiores, especialmente no que se refere as escolas particulares.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1. Para o aproveitamento dos alunos aprovados e não classificados, no concurso de habilitação de 1951, ficam os estabelecimentos de ensino superior, mantidos por particulares, autorizados a matricular esses alunos excedentes no limite das vagas que, a seu pedido, fôr fixado, no prazo de 15 dias, pelo Ministério da Educação e Saúde, à vista da capacidade das suas instalações e da possibilidade do seu corpo docente.

Art. 2º Para atender ao disposto no artigo anterior, serão criadas turmas extraordinárias, que permitam o lecionamento integral, em regime especial, dos programas de ensino.

Art. 3.º Os resultados obtidos nos exames de habilitação, no ano letivo de 1951, valerão para matrícula em outros estabelecimentos de ensino congêneres, na ordem decrescente das notas obtidas, depois de atendidos os excedentes do próprio estabelecimento.

Art. 4.º Esta lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 11 de junho de 1951, 130." da Independência e 63. da República.

GETULIO VARGAS
E. Simões Filho.

(Pub. no D. O. de 19-7-951).

LEI N. 1.401, DE 31 DE JULHO DE 1951

Inclui, no curso de ciências econômicas, a cadeira de História Econômica Geral e do Brasil, e desdobra o curso de ciências contábeis e atuariais.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º A atual cadeira de História Econômica do Curso de Ciências Econômicas, criado pelo Decreto-lei n. 7.988, de 22 de setembro de 1945, passará a denominar-se História Econômica Geral e do Brasil e deverá ser ministrada como disciplina autônoma.

Art. 2.º O Curso de Ciências Contábeis e Atuariais, criado pelo Decreto-lei referido no artigo anterior, poderá ser desdobrado, sendo os diplomas, respectivamente, de bacharel em ciências contábeis e de bacharel em ciências atuariais, atribuídos aos alunos que cursarem no mínimo as seguintes disciplinas:

1 — Para o Curso de Ciências Contábeis:

1. — Ciências da Administração.
- 2 — Economia Política.
- 3 — Contabilidade Geral.
- 4 — Análise Matemática.
- 5 — Instituições de Direito Público.

6 — Organização e Contabilidade Industrial e Agrícola.

7 — Instituições de Direito Civil e Comercial.

8 — Organização e Contabilidade Bancária.

9 — Finanças das Empresas — Técnica Comercial.

10 — Legislação Tributária e Fiscal.

11 — Revisões e Perícia Contábil.

12 — Prática de Processo Civil e Comercial.

13 — Instituições de Direito Social.

14 — Contabilidade Pública.

15 — Estatística Geral e Aplicada

II — Para o Curso de Ciências Atuariais:

1 — Ciências da Administração.

2 — Economia Política.

3 — Estatística Geral e Aplicada.

4 — Contabilidade Geral.

5 — Análise Matemática.

6 — Estatística Matemática e Demográfica.

7 — Matemática Financeira.

8 — Instituições de Direito Público.

9 — Matemática Atuarial.

10 — Instituições de Direito Civil e Comercial.

11 — Organização e Contabilidade Bancária.

12 — Legislação Tributária e Fiscal.

13 — Organização e Contabilidade de Seguros.

Parágrafo único — A aprovação em todas as cadeiras do atual currículo dará direito aos dois diplomas.

Art. 3.º As atuais disciplinas de Ciências das Finanças e de Legislação Tributária e Fiscal do Curso de Ciências Contábeis e Atuariais passarão a constituir uma única disciplina com denominação de Elementos

de Finanças e de Legislação Tributária e Fiscal.

Art. 4. Os cursos desdobrados pela presente Lei poderão ser concluídos em três anos, se assim o permitirem as condições didáticas e os horários escolares.

Art. 5.º Os alunos já matriculados em qualquer das séries do Curso de Ciências Contábeis e Atuariais terão direito de opção e poderão terminar o curso de acordo com as disposições da presente Lei.

Art. 6. Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 31 de julho de 1951; 130ª da Independência e 63ª da República.

GETULIO VARGAS
E. Simões Filho

(Publ. no D. O. de 4-8-951).

DECRETO N.º 29.857 — DE 6 DE AGOSTO DE 1951

Modifica os arts. 2.º, 13 e 15 do Regimento do Serviço de Assistência a Menores do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, aprovado pelo Decreto n.º 16.513, de 11 de setembro de 1944

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, n.º I, da Constituição, decreta:

Art. 1. Os arts. 2.º, 13 e 15 do Regimento do Serviço de Assistência a Menores, aprovado pelo Decreto n.º 16.575, de 11 de setembro de 1944, passam a ter a seguinte redação:

"Art. 2. O S. A. M. é constituído de:

1 — Órgão Central, que compreende:

Seção de Registro e Distribuição (S. R. D.).

Seção de Orientação e Coordenação (S. O. C.).

Seção de Diagnóstico e Tratamento Médico (S. D. T.).

Seção de Pesquisas Pedagógico-Sociais (S. P. S.).

Seção de Colocação e Ajustamento de Menores (S. C. M.).

Alojamento Provisório (A. P.).

Seção de Administração (S. A.).

II — órgãos Executores:

Instituto Profissional Quinze de Novembro (I. P. Q. N.).

Escola Agrícola Artur Bernardes (E. A. A. B.).

Escola Venceslau Brás (E. V. B.).

Escola João Luís Alves (E. J. L. A.).

Instituto Governador Macedo Soares (I. G. M. S.).

Instituto Saul de Gusmão (I. S. G.).

Escola Feminina de Artes e Ofícios (E. F. A. O.).

Instituto Padre Severino (I. P. S.).

Hospital Central (H. C.).

§ 1.º Diretamente subordinadas à S. A. haverá uma Portaria e uma Zeladoria.

§ 2.º Os regimentos internos dos órgãos executores serão baixados em portarias pelo Diretor do órgão Central".

"Art. 13. Os I. C. M. S. e I. S. C. destinam-se, respectivamente, a menores dos sexos masculino e feminino infratores das leis penais".

"Art. 15. Aos I. G. M. S., I. S. G. e H. C. poderão ser recolhidos menores procedentes de estabelecimentos particulares, orientados e fiscalizados pelo S. A. M."

Art. 2.º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 6 de agosto de 1951; 130." da Independência e 63." da República.

GETULIO VARGAS

Francisco Negrão de Lima.

(Publ. no *D. O.*, de S-8-951).

PORTARIA N.º 614, DE 10 DE MAIO DE 1951

Dispõe sobre programas do ensino secundário.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, atendendo ao que lhe foi proposto pelo Presidente da Congregação do Colégio Pedro II, à vista de parecer do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação:

Considerando que a Congregação do Colégio Pedro II é constituída de professores catedráticos nomeados por concurso de títulos e provas;

Considerando, ainda, que o Colégio Pedro II é, por tradição, o estabelecimento padrão do ensino secundário;

Considerando que, *ex-vi* do parágrafo único do art. 18 da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942), é da competência do Ministro da Educação designar comissões especiais ou comissão geral para elaboração de programas das disciplinas do ensino secundário;

Considerando que o órgão técnico normal de que dispõe o Governo para propor programas do curso secundário é a Congregação do Colégio Pedro II:

Resolve:

Art. 1.º — Os programas das disciplinas lecionadas no Colégio Pedro II serão elaborados pela sua Congregação e expedidos pelo Ministro da Educação e Saúde, de acordo com o estabelecido nesta Portaria.

Art. 2.º — Até 21 de julho de cada período de três anos o Presidente da Congregação apresentará ao Ministro da Educação e Saúde os programas das disciplinas lecionadas no Colégio Pedro II, os quais deverão ser expedidos durante o mês de agosto;

Parágrafo único — Os programas expedidos nos termos deste artigo somente entrarão em vigor no ano

letivo seguinte ao de sua publicação no *Diário Oficial* e não deverão ser alterados durante o prazo de três anos, salvo modificação do *currículum* ou redução de horas de aulas semanais.

Art. 3.º — Os programas a que se refere a presente Portaria serão adotados por todos os estabelecimentos de ensino secundário do país.

Art. 4.º — Os programas expedidos de acordo com a presente Portaria entrarão em vigor progressivamente, a começar do ano vindouro pela 1.ª série ginasial.

Art. 5.º — No presente ano, excepcionalmente, o prazo de entrega do que cogita o art. 2.º estender-se-á até 30 de setembro.

Rio de Janeiro, em 10 de maio de 1951. — *Simões Filho*.

(Publ. no *D. O.* de 17-7-1951).

PORTARIA N.º 709, DE 28 DE JUNHO DE 1951

Institui os Cursos de Formação de Professor e Inspetor de Cegos do Instituto Benjamin Constant.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde resolve:

Art. 1.º — Ficam instituídos os Cursos de Formação de Professor e Inspetor de Cegos, no Instituto Benjamin Constant, para atender às necessidades previstas no art. 1.º do item IV, e art. 3.º, item III, do Decreto-lei n. 6.066, de 3 de dezembro de 1943.

Art. 2.º — Estes Cursos se compõem de três partes, a saber:

a) Oftalmologia Social, destinada a difundir idéias gerais sobre a Prevenção de Cegueira e a conservação da visão nos quadros da civilização moderna;

b) Tratamento Geral e Didática Especializada de Cegos, destinados a proporcionar ensinamentos práticos de Tiflopedagogia e Psicologia especializada aos inspetores, assistentes

sociais, professores e demais pessoas que se destinem a tratar com os cegos;

c) Técnicas de Ensino, destinadas a fornecer elementos práticos de como transmitir aos cegos o método seguro de praticarem a leitura, a escrita e os cálculos em Braille, as artes manuais, os ofícios, a execução de instrumentos e o manejo de aparelhos e técnicas indispensáveis a sua adaptação ao meio em que tenham de viver.

Art. 3.º — As partes de que tratam os artigos precedentes poderão ser ministradas simultaneamente, podendo metade delas ser consagrada a trabalhos práticos com os educandos cegos, nas diferentes atividades.

Art. 4.º — Os Cursos ora instituídos serão coordenados pelo Diretor do Instituto Benjamin Constant, ao qual incumbe regulamentá-los dentro em trinta dias.

Rio de Janeiro, 28 de junho de 1951. — *Simões Filho*.

(Publ. no *D. O.* de 14-7-1951).

PORTARIA N.º 724, DE 4 DE JULHO DE 1951

Aprova os programas para o ensino de História Geral e do Brasil dos ciclos ginasial e colegial.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde:

a) Considerando que os termos da Lei n.º 1.359, de 25 de abril de 1951, impõem o início imediato da nova distribuição da matéria de História Geral e do Brasil no curso secundário;

b) Considerando que a nova distribuição deverá ser posta em execução de maneira progressiva, para evitar perturbação no ensino;

c) Considerando que a matéria da primeira série do curso colegial, na distribuição nova, já fazia parte do programa antigo da mesma disciplina, na mesma série:

Resolve aprovar os programas que a esta acompanham, para o ensino de História Geral e do Brasil dos ciclos ginásial e colegial do curso secundário, obedecendo-se, no período de adaptação, às seguintes determinações:

a) Para a primeira série do curso colegial, os novos programas entrarão em vigor a partir do início do segundo período do corrente ano letivo;

b) Para a primeira e segunda séries do curso ginásial, e a segunda do colegial, a vigência verificar-se-á no início do ano escolar de 1952;

c) Para as terceiras séries dos referidos ciclos, a partir de 1953;

d) Para a quarta série ginásial, no ano de 1954.

Rio de Janeiro, 4 de julho de 1951.
— *Simões Filho*.

PROGRAMAS DE HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL

1. SÉRIE GINÁSIAL

História do Brasil

Unidade I — O Descobrimento. 1. As grandes navegações. 2. Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil. 3. As primeiras expedições exploradoras.

Unidade II — O Incolá. 1. Usos e costumes. 2. Principais nações e tribos. 3. O selvagem brasileiro e seus primeiros contatos com os europeus.

Unidade III — A Colonização. 1. As capitanias hereditárias. 2. Governo Geral. 3. A escravidão e o início da catequese.

Unidade IV — A Expansão Geográfica. 1. As regiões setentrionais. 2. As estradas e as bandeiras. 3. Os tratados de limites.

Unidade V — A Defesa do Território e o Sentimento Nacional. 1. O domínio espanhol; as invasões holandesas. 2. A campanha da libertação. 3. Manifestações nativistas.

Unidade VI — Os Vice-Reis e o Brasil-Reino. 1. Os vice-reis na Bahia e no Rio de Janeiro. 2. A transferência da corte portuguesa para o Brasil. 3. Elevação do Brasil à categoria de reino.

Unidade VII — A Independência. 1. Os movimentos precursores. 2. A regência de D. Pedro. 3. O grito do Ipiranga.

Unidade VIII — O Império. 1. O primeiro reinado. 2. Governos regenciais. 3. O segundo reinado.

Unidade IX — A República. 1. A propaganda republicana. 2. A Proclamação. 3. Os governos republicanos.

Unidade X — O Brasil Contemporâneo. 1. O Brasil entre as nações. 2. O progresso nacional na fase contemporânea. 3. Desenvolvimento cultural.

2. SÉRIE GINÁSIAL

História da América

Unidade I — *A América precolombiana*. 1. O homem precolombiano: sua origem e costumes primitivos. 2. Principais povos precolombianos; sua localização. 3. As grandes culturas indígenas da América.

Unidade II — *A conquista europeia*. 1. Tradições e hipóteses relativas ao Novo Mundo. 2. O descobrimento da América e suas consequências. 3. A conquista da América por espanhóis e portugueses.

Unidade III — *A América colonial espanhola*. 1. O Novo Mundo Espanhol; divisão administrativa. 2. As terras platinas; a Colônia do Sacramento e as Missões do Uruguai. 3. O vice-rei do Prata.

Unidade IV — *A América colonial inglesa*. 1. Primeiros estabelecimentos na América do Norte: espanhóis e franceses. 2. A colonização inglesa. 3. Os holandeses e suecos.

Unidade V — *A América colonial portuguesa*. 1. O Brasil e as colônias latino-americanas. 2. A expansão territorial de domínio português. 3. A formação de limites.

Unidade VI — *Os Estados Unidos*. 1. As colônias inglesas da América e seu desenvolvimento. 2. A guerra da Independência. 3. A formação da União Norte-Americana.

Unidade VII — *A América Espanhola*. 1. Antecedentes da emancipação política. 2. Ação dos precursores e libertadores. 3. O caudilhismo.

Unidade VIII — *O Brasil independente*. 1. A Independência; seus principais fatores. 2. A evolução econômica. 3. A política externa.

Unidade IX — *As Nações do Novo Mundo*. 1. Evolução política. 2. Remanescentes coloniais e europeus na América. 3. O Domínio do Canadá.

Unidade X — *A América contemporânea*. 1. Movimento intelectual. 2. O Pan-americanismo e a política da boa vizinhança. 3. As democracias americanas: o arbitramento e a solidariedade continental.

3ª SÉRIE GINASIAL

História do Brasil

(História antiga e medieval)

Unidade I — *O Oriente antigo*. 1. O Egito. 2. A Ásia Ocidental. 3. As primitivas religiões orientais e o monoteísmo hebraico. 4. As origens do comércio marítimo: cretenses e fenícios.

Unidade II — *O Mundo Grego*. 1. Os tempos primitivos e heróicos. 2. As cidades gregas. 3. O imperialismo macedônico. 4. O mundo helênico.

Unidade III — *O Mundo Romano*. 1. A fundação de Roma e a realeza. 2. A República Romana. 3. Júlio César e o Império Romano. 4. As origens, a propagação e o triunfo do Cristianismo.

Unidade IV — *O Mundo Bárbaro*. 1. Os povos bárbaros. 2. As grandes invasões. 3. Os francos. 4. O Império de Carlos Magno.

Unidade V — *Os árabes*. 1. O povo árabe. 2. Maomé e o Islamis-

mo. 3. As conquistas árabes. 4. A contribuição árabe para a civilização.

Unidade VI — *As Cruzadas*. 1. A questão do Oriente antes das Cruzadas. 2. A idéia da Cruzada e a sua importância histórica. 3. As grandes Cruzadas. 4. As Cruzadas. primeira expansão colonial do Ocidente.

Unidade VII — *A Igreja*. 1. A conversão dos bárbaros. 2. As heresias. 3. Os grandes papas. 4. As ordens religiosas.

Unidade VIII — *A Monarquia Franco-Inglesa*. 1. As origens da monarquia francesa e o progresso da realeza. 2. A fundação do poder inglês e as origens das prerrogativas parlamentares. 3. A guerra dos cem anos. 4. O fim do estado anglo-francês.

Unidade IX — *O Império do Oriente*. 1. Formação. 2. Os grandes imperadores: Justiniano. 3. A decadência do império bizantino. 4. A queda do império: os turcos.

Unidade X — *A Civilização Senhorial e cristã*. 1. O regime senhorial e a feudalidade. 2. A vida social e econômica. 3. A vida material. 4. A vida intelectual e artística.

4ª SÉRIE GINASIAL

História Geral

(História moderna e contemporânea)

Unidade I — *Primórdios dos tempos modernos*. 1. O fim da Idade Média e o prenúncio dos tempos modernos. 2. As grandes invenções. 3. Os descobrimentos marítimos. 4. O Renascimento.

Unidade II — *A Reforma*. 1. O movimento inicial: Lutero. 2. Propagação: Calvino, Henrique VIII. 3. & reação católica: Santo Inácio de Loyola. 4. As lutas e as guerras religiosas: Felipe II de Espanha e Isabel de Inglaterra.

Unidade III — *O Novo Mundo*. 1. Os indígenas americanos. 2. A conquista e colonização. 3. A escri-

vidão negra. 4. Governo e administração.

Unidade IV — Os Grandes Estados dos Séculos XVII e XVIII. 1. O absolutismo em França. 2. A monarquia parlamentar inglesa: Cromwell. 3. A Europa central, setentrional e oriental. 4. Os déspotas esclerécidos.

Unidade V — A Fase Revolucionária. 1. Independência dos Estados Unidos da América do Norte. 2. A Revolução Francesa. 3. Napoleão. 4. Independência das nações latinas da América.

Unidade VI — A Europa no Século XIX. 1. França: Luís Felipe; o 2.^o Império; a 3.^o República. 2. A unidade alemã. 3. A unidade italiana. 4. A era vitoriana e o império britânico.

Unidade VII — A América nos Séculos XIX e XX. 1. Os Estados Unidos da América do Norte; a doutrina de Monroe. A guerra de Secessão. Fatos posteriores. 2. As nações latinas da América. 3. Os conflitos internacionais da América do Sul. 4. A contribuição da América para o progresso do direito das gentes.

Unidade VIII — A Europa no Século XX. 1. A guerra de 1914. 2. A revolução russa. 3. A Itália e Alemanha; o fascismo e o nazismo. 4. Espanha e Portugal; o regime franquista, a República Portuguesa e o Estado Novo.

Unidade IX — O Mundo Contemporâneo. 1. As crises europeias. 2. A guerra de 1939. 3. Organização das nações unidas. 4. A evolução da democracia.

Unidade X — O Progresso Mundial. 1. A ciência e a técnica; as grandes descobertas e invenções. 2. O domínio da terra: as grandes explorações geográficas. 3. As letras e as artes. 4. As conquistas sociais e a organização do trabalho.

4. SÉRIE GINASIAL

História do Brasil

Unidade I — O Descobrimento. 1. Os dois ciclos ibéricos de navegação. 2. O Tratado de Tordesillas. 3.

Cabral e o descobrimento. 4. Controvérsias relativas ao descobrimento do Brasil.

Unidade I — A Formação Étnica. 1. O elemento branco. 2. O selvícola brasileiro. 3. O negro. 4. A obra da catequese.

Unidade III — A Colonização. 1. As primeiras expedições. 2. As capitânicas hereditárias. 3. Governo Geral. 4. As primeiras cidades.

Unidade IV — A expansão geográfica e a defesa do território. 1. As entradas e as bandeiras. 2. Os tratados de limites. 3. Os franceses no Brasil: século XVI, XVII e XVIII. 4. Os holandeses no Brasil.

Unidade V — O sentimento nacional e a Independência. 1. Formação do sentimento nativista; as primeiras lutas; emboabas e mascates. 2. Os movimentos revolucionários; A revolta de 1720; A Inconfidência Mineira; A revolução pernambucana de 1817. 3. D. João VI no Brasil. 4. A regência de D. Pedro e o grito do Ipiranga.

Unidade VI — O primeiro reinado e o período regencial. 1. A Guerra da Independência e as agitações internas. 2. A política exterior do 1.^o reinado. 3. A abdicação. 4. As Regências.

Unidade VII — Segundo reinado. 1. A maioria. 2. As lutas civis: a ação pacificadora de Caxias. 3. As lutas no Prata. 4. A Guerra do Paraguai.

Unidade VIII — A evolução nacional no Império. 1. O progresso econômico e material. 2. As ciências, letras e artes. 3. A escravidão negra: o tráfico dos escravos. 4. A campanha abolicionista: seu triunfo.

Unidade IX — A República. 1. A propaganda republicana. 2. A Proclamação da República. 3. A Constituição de 1891. 4. Principais vultos e episódios da fase republicana.

Unidade X — As condições atuais do Brasil. 1. Sentimento da política interna. 2. Os rumos da política exterior. 3. A obra de aproximação continental. 4. Progresso geral do País.

1. SÉRIE COLEGIAL

História Geral

(História antiga)

Unidade I — Prolegômenos. 1. História: conceito, definição. 2. A verdade histórica, o fato histórico e o documento histórico. 3. A síntese histórica. 4. A divisão da história em períodos. 5. Cultura e Civilização.

Unidade II — A Antigüidade Oriental. 1. A importância histórica do Oriente. 2. As grandes divisões da história do Oriente. 3. A Pré-história no Oriente e o período proto-histórico. 4. A Política Imperialista; o imperialismo babilônico, faraônico, hitita, assírio, aquemênida e os do Extremo-Oriente. 5. O valor da contribuição do Oriente para a civilização.

Unidade III — As Civilizações Orientais. 1. Constituição e composição da família; o vestuário, a habitação. 2. O trabalho; a agricultura, a indústria e o comércio. 3. A arquitetura e as belas-artistas; as ciências e a educação. 4. As instituições civis e a arte militar. 5. As instituições religiosas e o culto.

Unidade IV — A Antigüidade Grega. 1. A formação do povo grego. 2. A Grécia e o Oriente; os conflitos entre Helenos e Bárbaros. 3. Os imperialismos helênicos. 4. A hegemonia macedônica. 5. A helenização do Oriente.

Unidade V — As Instituições e os costumes da Grécia antiga. 1. Origem e primeiros progressos da civilização helênica; os testemunhos da Epopéia. 2. A religião dos gregos. 3. O culto e as grandes manifestações religiosas. 4. A sociedade, os costumes, a moral. 5. A vida política.

Unidade VI — O pensamento grego. 1. O desenvolvimento intelectual. 2. A oratória, o drama e a história. 3. A filosofia e a ciência. 4. As artes. 5. O fim do helenismo; a arte helenística e greco-romana.

Unidade VII — A antigüidade romana. 1. Vista de conjunto da his-

tória romana. 2. As origens de Roma e a expansão romana: a Itália, o Mediterrâneo e o Oriente. 3. A crise política e social ocasionadas pelas conquistas: as lutas civis; a obra de César. 4. A evolução do principado: os imperadores do patriciado romano, da província no poder. 5. O império da burguesia italiana e os italianos; os militares e as influências orientais. A crise do III século. A monarquia burocrática.

Unidade VIII — A vida privada e social na Roma antiga. 1. A vida familiar. 2. A vida social. 3. Os jogos e os espetáculos. 4. As associações. 5. A consciência moral.

Unidade IX — As instituições romanas. 1. Governo e administração. 2. A organização militar. 3. O Direito e a Justiça. 4. A religião. 5. A situação econômica.

Unidade X — A atividade intelectual. 1. A literatura romana: os períodos áureos. 2. As artes plásticas. 3. A eloquência. 4. A ciência. 5. A historiografia romana e a crítica moderna.

2. SÉRIE COLEGIAL

História Geral

Unidade I — A Idade Média Oriental. 1. O Império Romano do Oriente. 2. A Civilização Bizantina. 3. A Civilização Muçulmana. 4. As civilizações da Ásia Oriental. 5. As mútuas influências das civilizações medievais.

Unidade II — A Idade Média Ocidental. 1. A persistência das formas políticas romanas no Ocidente e o problema do desaparecimento do Império. 2. A interpenetração do mundo bárbaro e do mundo romano influências recíprocas. 3. Os francos e a Gália merovíngia: as instituições. 4. A renovação imperial. 5. A França carolíngia e os destinos do Império.

Unidade III — Os grandes conflitos medievais. 1. As cruzadas. 2. Os Papas e os Imperadores: as vestimentas e a luta pela Itália. 3. A

rivalidade dos Capetos e dos Anglo-romanos; o conflito entre suzerano e vassalo. 4. Guerra dos cem anos e o progresso da arte militar. 5. As lutas contra os tártaros e mongóis e a expansão otomana.

Unidade IV — O movimento econômico e social da Idade Média. 1. A feudalidade européia: características fundamentais. 2. A sociedade medieval e a vida cavaleiresca. 3. A terra e as classes rurais. 4. As cidades e o comércio. O sistema corporativo. 5. As origens e a formação da burguesia.

Unidade V — O movimento intelectual, moral e literário na Idade Média. 1. O pensamento cristão e a organização da Igreja. 2. O desenvolvimento artístico e literário. 3. O teatro religioso e profano. 4. As universidades: suas origens e expansão. A vida universitária. 5. A Idade Média: sua conceituação.

Unidade VI — A evolução geográfica e econômica. 1. A bússola e o progresso da marinharia. 2. Os descobrimentos geográficos e a navegação oceânica. A obra de colonização. 4. O grande comércio marítimo e o progresso do capitalismo. 5. As tendências econômicas da época moderna.

Unidade VII — A evolução intelectual. 1. O papel, a gravura e a imprensa. 2. O renascimento científico, literário e artístico. 3. O desenvolvimento das ciências exatas e naturais. 4. A filosofia da História. 5. A fase social da Educação. A *Enciclopédia*.

Unidade VIII — A evolução religiosa. 1. Causas e conseqüências das reformas protestantes. 2. A reação católica. 3. A obra dos concílios. 4. As guerras de religião. 5. A liberdade de pensamento e a persistência do sentimento religioso.

Unidade IX — A evolução política. 1. A formação do Estado Moderno; suas instituições. 2. O absolutismo. 3. As relações internacionais: seus principais problemas e conflitos. 4. A confederação dos Cantões suíços e as Províncias Unidas.

5. A oposição entre o antigo regime e as novas teorias políticas e sociais; a tentativa de conciliação: o despotismo esclarecido.

Unidade X — A revolução no Estado Moderno. 1. A queda da monarquia em França e os governos revolucionários. 2. O império napoleônico. 3. O parlamento britânico. 4. Unitarismo e federalismo na América. 5. A revolução industrial.

2.ª SÉRIE COLEGIAL

História do Brasil

Unidade I — *O descobrimento do Brasil*. 1. Idéias políticas, econômicas e sociais do século XVI. 2. Expansão marítima de Portugal. 3. O descobrimento do Brasil; pretensões, francesas, espanholas e portuguesas. 4. A viagem de Cabral; questões conexas; as duas correntes históricas. 5. Pero Vaz Caminha e sua carta.

Unidade II — *O povoamento do solo*. 1. A terra descoberta. 2. Os primitivos "brasis". 3. O elemento português. 4. O negro africano. 5. Evolução social.

Unidade III — *Os primórdios da colonização*. 1. O litoral: as explorações da costa. 2. O regime das capitânias; suas origens e conseqüências. 3. A centralização governamental. 4. As primeiras cidades. 5. Os centros iniciais da vida colonial.

Unidade IV — *A expressão territorial*. 1. As entradas; seus ciclos. 2. As bandeiras paulistas: ciclo do ouro da lavagem. 3. O ciclo da caça ao índio. 4. O grande ciclo do ouro e dos diamantes. 5. Formação histórica das fronteiras.

Unidade V — *Os estrangeiros e o Brasil-Colônia*. 1. As incursões francesas. 2. Ataques dos ingleses. 3. As invasões holandesas. 4. A reação nacional. 5. Visitantes do Brasil colonial.

Unidade VI — *O desenvolvimento econômico*. Os ciclos da economia colonial. 2. A vida rural: desenvolvimento da agricultura. 3. Pro-

cesso das indústrias: as minas. 4. O comércio. 5. O trabalho servil.

Unidade VII — *O desenvolvimento espiritual*. 1. A expansão religiosa; a Igreja e a ação dos missionários. 2. A obra da Companhia de Jesus. 3. A expulsão dos jesuítas: suas causas e conseqüências. 4. Desenvolvimento cultural da colônia. 5. A civilização colonial.

Unidade VIII — *O sentimento nacional*. 1. Movimentos econômicos e nativistas. 2. A revolta de Beckman. 3. Felipe dos Santos. 4. A guerra dos Mascates. 5. A guerra dos Emboabas.

Unidade IX — *As tentativas de emancipação política*. 1. A Inconfidência Mineira: causas políticas e econômicas. 2. Os conjurados de 1789 e seus projetos. 3. A sentença da Alçada; sua execução e conseqüências. 4. A conjuração baiana de 1798. 5. A revolução pernambucana, de 1817.

Unidade X — *O Brasil sede da monarquia portuguesa*. 1. Transferência da família real para o Brasil. 2. Organização de governo real no Rio de Janeiro. 3. Condições do Brasil sob a regência de D. João. 4. Progressos realizados até 1820. 5. A agitação constitucionalista e o regresso da família real a Lisboa.

3." SERIE COLEGIAL

Historia Geral

(História contemporânea)

Unidade I — *A agitação política*. 1. A Santa Aliança e o movimento revolucionário, na Europa e na América. 2. A Emancipação da Grécia. 3. As revoluções de 1830 e o princípio da não intervenção. 4. O Oriente Próximo. 5. As revoluções de 1848.

Unidade II — *A política das nacionalidades*. 1. A Guerra da Crimeia. 2. A unidade italiana. 3. A unidade alemã. 4. A guerra franco-prussiana. 5. Os italianos em Roma. Os russos no Mar Negro. A questão do Oriente.

Unidade III — *A expansão colonial e a reação das populações*. 1. A América: a guerra de Cuba. 2. A África e a Etiópia. 3. A Inglaterra e os Boers. 4. Os Marrocos; a Líbia. 5. A Ásia: as guerras do Extremo-Oriente.

Unidade IV — *A política das alianças*. 1. A aliança anglo-japonesa. 2. As negociações franco-inglesas. 3. A entente franco-italiana. 4. O acordo franco-espanhol. 5. A entente cordial e a triplíce aliança.

Unidade V — *Os grandes conflitos internacionais*. 1. A guerra de 1914-1918: causas e conseqüência. 2. Os tratados de paz. 3. O esforço construtivo do tratado de Versailler; a Liga das Nações. 4. Os estados totalitários e a luta contra as nações democráticas: a contribuição americana. 5. O após-guerra.

Unidade VI — *Os regimes políticos e sociais*. 1. As reformas sociais e o socialismo. 2. Desenvolvimento do movimento obreiro. 3. O Nacionalismo. 4. A Monarquia constitucional. 5. A democracia.

Unidade VII — *O panorama econômico*. 1. As formas econômicas. 2. A era da máquina. 3. O poder da técnica. 4. O grande capitalismo. 5. O Imperialismo econômico.

Unidade VIII — *Os aspectos culturais*. 1. Democratização da cultura e do ensino. 2. A evolução científica. 3. A literatura romântica e pós-romântica. 4. A arte européia. 5. O período romântico na música.

Unidade IX — *O continente americano*. 1. Os Estados Unidos e o equilíbrio do poder. 2. A América Latina. 3. A estrutura do Novo Mundo e a mobilização dos recursos naturais. 4. A cooperação econômica e a defesa do hemisfério. 5. A cultura americana.

Unidade X — *O Mundo contemporâneo*. 1. As condições gerais da vida econômica. 2. A evolução política. 3. As transformações sociais. 4. A arte e o pensamento. 5. A expansão da ciência e o progresso mundial.

3. SÉRIE COLEGIAL

História do Brasil

Unidade I — *O movimento da Independência*. 1. Conseqüência da revolução constitucionalista de 1820, no Brasil. 2. A Sociedade brasileira. 3. Condições gerais do país ao iniciar-se a regência de D. Pedro; a evolução nacionalista. 4. A conspiração pela independência. 5. O episódio do Ipiranga.

Unidade II — *O Primeiro Reinado*. 1. A guerra da Independência. 2. A Constituição de 1824. 3. Reconhecimento do Império. 4. A política externa. 5. As lutas internas e a abdicação.

Unidade III — *Os Governos Regenciais*. 1. A organização das Regências. 2. O "Ato Adicional". 3. Os levantes populares. 4. As lutas particulares. 5. Revolução da Maioridade.

Unidade IV — *A Política Interna do Segundo Reinado*. 1. Pacificação progressiva das lutas internas. 2. Estabelecimento do parlamentarismo. 3. Evolução partidária. 4. As questões militares. 5. A questão religiosa.

Unidade V — *A Política Externa do Segundo Reinado*. 1. As lutas externas e a diplomacia do Império. 2. Problemas platinos. 3. A dupla questão anglo-brasileira. 4. O Império e a República Oriental do Uruguai e a Confederação Argentina. 5. A guerra entre a Tríplice Aliança e o Paraguai.

Unidade VI — *A Abolição*. 1. A escravidão negra. 2. Gênese do Abolicionismo. 3. Reação escravagista. 4. A luta decisiva contra o tráfico. 5. A libertação dos escravos: conquistas iniciais; a Abolição.

Unidade VII — *A Evolução do Império*. 1. Novos ideais econômicos. 2. Os meios de transportes e de comunicação. 3. Os grandes serviços urbanos. 4. A vida social sob o Império. 5. A imigração européia.

Unidade VIII — *O Advento da República*. 1. A propaganda repu-

blicana. 2. A Proclamação da República. 3. O Governo Provisório. 4. O reconhecimento da República. 5. A elaboração constitucional.

Unidade IX — *O Desenvolvimento do Brasil Republicano*. 1. A obra de consolidação. 2. Pacificação política e a reconstrução financeira. 3. A política exterior, o período de construção material e as transformações de construção material e as transformações de estrutura econômica. 4. A crise da sucessão presidencial: as conspirações. 5. A revolução vitoriosa.

Unidade X — *O Brasil Atual*. 1. O regime democrático. 2. A participação no conflito mundial. 3. A educação nacional. 4. Ciências, letras e artes. 5. Aspectos gerais e tendências da civilização brasileira.

(Publ. no D. O. de 7-7-951).

PORTARIA N.º 732, DE 11 DE JULHO DE 1951

Expede os programas de Ciências Naturais, Geografia Geral e do Brasil, Caligrafia, Dactilografia, Prática de Escritório e Escrituração Mercantil e de Economia Doméstica e respectivas instruções metodológicas, para o curso comercial básico.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, de acordo com o que estabelece o art. 16 do Decreto n.º 14.373, de 28 de dezembro de 1943, resolve expedir, para observância nos estabelecimentos de ensino comercial equiparados e reconhecidos, os anexos programas de Ciências Naturais, Geografia Geral e do Brasil, Caligrafia, Dactilografia, Prática de Escritório e Escrituração Mercantil e de Economia Doméstica e as respectivas instruções metodológicas, completando, assim, a discriminação da matéria exigida, em todas as disciplinas, no curso comercial básico.

Rio de Janeiro, 11 de julho de 1951. — *Simões Filho*.

Programa de Ciências Naturais para o Curso Comercial Básico

Unidade I — O Corpo Humano — 1. Estudo sumário dos aparelhos e sistemas. 2. Noções de higiene.

Unidade II — Os Animais — 1. Estudo sumário dos principais ramos e classes. 2. Utilidade e nocividade dos animais; valor econômico.

Unidade III — Os Vegetais — 1. Vegetais superiores: nutrição — raiz, caule e folha; reprodução — flor, fruto e semente. 2. Vegetais intermediários; alternância de gerações nas samambaias e musgos. 3. Vegetais inferiores; bactérias e fungos causadores de doenças e fermentações.

Unidade IV — Os Minerais — 1. Origem e estrutura da Terra. 2. Modificações da crosta terrestre; agentes geológicos. 3. Solo: composição, propriedade, aproveitamento e proteção. 4. Subsolo; minerais de aplicações mais comuns.

Unidade V — As Substâncias — 1. Matéria e substância; estudos de agregação das substâncias; estrutura da matéria. 2. Substâncias simples: metais e metalóides. 3. Substâncias compostas: combinação. 5. Propriedade das substâncias. 6. Misturas: homogêneas e heterogêneas; separação dos componentes das misturas.

Unidade VI — As Energias — 1. Formas de energia; a) força e movimento; b) som; c) calor; d) luz; e) eletricidade e magnetismo. 2. Noções sobre as transformações de energia.

Instruções Metodológicas

O ensino das Ciências Naturais visa, principalmente, dar ao educando a noção de causalidade dos fenômenos e desenvolver-lhe o gosto pela observação, pelas pesquisas e pelas invenções, e, bem assim, enriquecer-lhe o vocabulário.

2. Deve o professor, tendo em vista a obrigatoriedade de execução de todo o programa no período letivo,

dar uma visão dos seres, das substâncias e dos fenômenos, lembrando-se, contudo, de que, entre os alunos do curso comercial básico, muitos não prosseguirão estudos nos cursos técnicos, pelo que deve tratar da matéria com absoluta precisão, evitando pormenores supérfluos.

3. No estudo do corpo humano as noções de anatomia devem ser reduzidas ao essencial, objetivadas sempre, relacionando-se o conhecimento anatômico com as funções gerais e com as noções de higiene.

4. No estudo dos animais, deve-se escolher, em cada ramo ou classe, um representante para servir de tipo. Pode-se começar pelos vertebrados, passar destes aos mamíferos, no que se aproveita o conhecimento já adquirido no estudo do homem — prosseguir com os artrópodes, etc. até o estudo dos protozoários, para conhecimento dos quais não se deve dispensar o manejo do microscópio.

5. Do mesmo modo, o estudo dos vegetais será iniciado por um vegetal bastante típico, fazendo-se breve descrição dos órgãos vegetativos e das funções de nutrição, para a seguir passar-se ao estudo da flor e do indispensável sobre o fruto e a semente. Não é demais lembrar que os trabalhos de dissecação de flores, bem como a observação direta dos vegetais, na prática da jardinagem e da horticultura, facilitam a aprendizagem e desenvolvem o gosto pelo estudo.

6. Quanto aos minerais, convém dar, inicialmente, uma idéia geral sobre a origem e a constituição interna da Terra e, a seguir, noções breves e precisas sobre os agentes geológicos e as alterações das rochas, realizando excursões por caminhos próximos à escola, se possível, para explicação objetiva, quando mais não seja, dos desmoronamentos de barrancos, da lama, da areia dos riachos, do material das construções. Analisar o solo em relação aos problemas ligados à agricultura, à erosão, ao aspecto higiênico e estudar, finalmente, as rochas e minerais, ob-

jetivando a sua utilização como material de construção (granito, areia, argila, etc.); como matéria prima para a indústria (manganês, ferro, etc.); como fertilizantes (fosfatos, salitre, etc.), tendo o cuidado de fornecer ao aluno uma idéia segura sobre os recursos minerais do nosso país nas suas relações com a indústria, o comércio e a economia.

7. O professor procurará tanto quanto possível organizar o seu plano de curso dividido em duas partes: urna para o primeiro período (março a junho), que deve compreender as unidades I a III e a outra para o segundo período (de agosto a novembro), englobando as unidades IV a VI e que deve conter a relação de trabalhos práticos a serem realizados consoante os recursos da escola, as possibilidades dos alunos e os imperativos regionais.

Programa de Geografia Geral para a primeira série do Curso Comercial Básico

Unidade I — A Terra no Espaço

— 1. O Universo e o Sistema Solar. 2. A Terra e a Lua. 3. Círculos e zonas terrestres; coordenadas geográficas. 4. Fusos horários. 5. Orientação. 6. Representação da Terra: os mapas.

Unidade II — A Terra e sua estrutura — 1. As camadas da terra: a crosta terrestre (rochas, jazidas minerais, o solo). 2. Os continentes e os oceanos (mares e litorais). 3. A atmosfera e os climas. 4. Rios e lagos.

Unidade III — Os grupos humanos — 1. Populações e grupos étnicos. 2. Nações e Governos. 3. Cidades. 4. Migração humana; a colonização. 5. Línguas. 6. Religiões. 7. Atividades culturais. 8. A habitação. 9. A alimentação.

Unidade IV — A circulação e os transportes — 1. Meios e vias de transportes (terrestres, aquáticos e aéreos). 2. Meios de comunicação (correios, telégrafos, etc).

Unidade V — Produção vegetal e animal — 1. A vida agrícola e seu desenvolvimento. 2. Os produtos vegetais (os cereais e os grãos, as raízes e os tubérculos feculentos, o açúcar, o café, o chá, o cacau, o mate, a vinha, as frutas, as fibras vegetais, as madeiras, as plantas industriais, o fumo, os óleos e gorduras vegetais, a borracha, as plantas medicinais). 3. Os produtos animais (a criação de gado, a pesca, a caça: os produtos derivados da criação).

Unidade VI — A indústria e o comércio — 1. Evolução da indústria. 2. Evolução do comércio. 3. A indústria e sua classificação. 4. A produção mineral: o petróleo, o carvão de pedra, o ferro, o ouro, a prata, o cobre, o alumínio, o diamante, a platina, o chumbo, o níquel, o manganês, os azotatos. 5. Indústrias alimentícias, de fiação e tecelagem, da madeira, do fumo. 6. Industrialização de produtos animais. 7. Indústrias metalúrgicas. 8. A exploração da energia elétrica. 9. O comércio interno e o internacional. 10. Centros industriais e comerciais mais importantes do mundo.

Instruções metodológicas

Na execução do programa de Geografia Geral, recomenda-se a adoção de processos ativos de intensa participação do aluno nas lições ministradas. São interessantes os esboços cartográficos, os desenhos, os exercícios orais e escritos, o uso de gravuras, mapas e ilustrações, de diafilmes ou projeções fixas sobre a matéria e, onde possível, as projeções cinematográficas.

Deve-se restringir, ao máximo, o sistema das longas exposições verbais por parte do professor, sendo inteiramente contra-indicado o método das aulas ditadas.

Sugere-se a obtenção, por parte dos alunos, de recortes de jornais e revistas sobre a matéria, a organização de coleções de fotografias e cartões postais sobre aspectos geográficos, o estabelecimento, em cada

escola, de álbuns, sugestivos e simples, contendo material de interesse para o ensino da disciplina.

Considerando a idade dos educandos, a Geografia deve ser-lhes mostrada como a ciência que lhes confere uma idéia do mundo em que vivemos.

Com esse princípio, é também fundamental que o programa se execute dentro do ano escolar e, para isso, as aulas relativas às Unidades I, II e III deverão ser ministradas no primeiro período letivo e constituir assunto para a primeira prova parcial. No segundo período, executar-se-á a matéria das Unidades IV, V e VI, de sorte que se realize o programa antes da segunda prova parcial, com tempo suficiente para uma revisão geral.

Programa de Geografia Geral para a segunda série do Curso Comercial Básico

Unidade I — *Os continentes*: características; dados comparativos; regiões polares.

Unidade II — *As Américas*: 1. Estrutura física e regiões naturais. 2. Divisões políticas; populações, grupos étnicos, línguas, religiões, cidades principais; vida cultural. 3. Os recursos econômicos; agricultura, indústria, comércio e comunicações.

Unidade III — *A Europa*: 1. Estrutura física e regiões naturais. 2. Divisões políticas; populações, grupos étnicos, línguas, religiões, cidades principais; vida cultural. 3. Os recursos econômicos; agricultura, indústria, comércio e comunicações.

Unidade IV — *A África*: 1. Estrutura física e regiões naturais. 2. Divisões políticas; populações, grupos étnicos, línguas, religiões, cidades principais; vida cultural. 3. Os recursos econômicos; agricultura, indústria, comércio e comunicações.

Unidade V — *A Ásia na Australásia*: 1. Estrutura física e regiões naturais. 2. Divisões políticas; populações, grupos étnicos, línguas, religiões, cidades principais; vida cultu-

ral. 3. Os recursos econômicos: agricultura, indústria, comércio e comunicações.

Unidade VI — *A Oceania*: 1. Estrutura física e regiões naturais. 2. Divisões políticas; populações, grupos étnicos, línguas, religiões; cidades principais; vida cultural. 3. Os recursos econômicos; o comércio e as comunicações.

Instruções Metodológicas

O ensino da Geografia Geral, na segunda série do curso comercial básico, objetiva conferir ao educando os conhecimentos essenciais sobre os continentes e os países mais importantes. Para isso, em cada unidade do programa, os elementos correspondentes à geografia física e às regiões naturais devem servir de base às lições sobre o povoamento, as cidades, e a atividade econômica. Não é, pois, recomendável que se dedique número excessivo de lições ao estudo dos aspectos físicos — com o sacrifício posterior das aulas pertinentes à geografia humana e à economia dos vários países e continentes.

Também na 2. série do Curso Comercial Básico, é imprescindível a adoção de métodos de ensino em que o aluno venha a participar ativamente do programa que lhe é apresentado.

Os esboços cartográficos, o estudo nos mapas, a confecção de álbuns de fotografias e de recortes sobre a geografia dos continentes e países, os gráficos estatísticos, as projeções luminosas de gravuras e quadros sobre a matéria vista e, onde possível, os filmes cinematográficos, são recomendados. Importantes mostram-se as exposições orais efetuadas pelos educandos, os exercícios escritos, a organização de fichas sobre a matéria e a consulta aos mapas e atlas.

As Unidades I, II e III devem ser lecionadas no primeiro período letivo, ficando as unidades IV, V e VI para o segundo período, de modo que ainda haja tempo para uma revisão geral da matéria, em que se considerem aspectos gerais das principais.

potências, apreciando-se a influência, nelas, dos principais elementos estudados no programa.

Programa de Geografia do Brasil para a terceira série do Curso Comercial Básico

Unidade I — *O Meio Físico* — Aspecto geral, o relevo, as costas marítimas, os climas e a hidrografia.

Unidade II — *A população brasileira* — 1. Os elementos étnicos e a mestiçagem. 2. Línguas e religiões. 3. Habitação e alimentação. 4. Distribuição populacional e densidade demográfica. 5. A imigração e a colonização. 6. As fronteiras do Brasil.

Unidade III — *Organização Política e Administrativa* — 1. A organização constitucional. 2. A União, os Estados, o Distrito Federal, os Territórios e os Municípios. 3. Os serviços públicos.

Unidade IV — *O Sistema de Viação* — Os transportes (estradas do ferro e de rodagem; a navegação marítima e fluvial; a aeronáutica) e as comunicações (correios e telégrafos, a telefonia e a radiofonia).

Unidade V — *A Produção agrícola* — 1. Solos agrícolas e principais produtos de origem vegetal (a cana de açúcar, o café, o cacau, o algodão, o milho, o arroz, a mandioca, o feijão, o fumo, as frutas, a batata, a borracha, o mate, a carnaúba, o babaçu, a castanha do Pará, as madeiras, a mamona). 2. Criação de animais; produtos de origem animal.

Unidade VI — *O Comércio e a Indústria* — 1. Desenvolvimento industrial e comercial do Brasil. 2 — Principais indústrias nacionais; a extração mineral, a siderurgia e a metalurgia, a fiação e tecelagem, as indústrias químicas e farmacêuticas, indústrias alimentares, a energia elétrica. 3. O comércio interno e o externo.

Unidade VII — *Geografia Regional do Brasil* — As regiões brasileiras: Norte, Nordeste, Leste, Sul e Centro-Oeste; aspectos físicos, a população, divisão política e cidades;

principais produtos, os transportes e o comércio.

Instruções Metodológicas

Da mesma forma que nas séries anteriores, o estudo da Geografia do Brasil no Curso Comercial Básico deve efetuar-se de sorte que o educando participe, ativamente, das aulas ministradas. Daí a recomendação no sentido de que se utilizem os esboços cartográficos, os gráficos estatísticos, a coletânea de recortes, vistas e fotografias sobre assuntos geográficos, as exposições orais, as dissertações escritas, a discussão de tópicos referentes à Geografia do Brasil. São interessantes o estudo em mapas mudos, as projeções luminosas fixas e os filmes cinematográficos sobre assuntos brasileiros.

Quanto à distribuição da matéria durante o ano letivo, é essencial que as Unidades I, II e III sejam vistas no primeiro período letivo, enquanto as Unidades IV, V, VI e VII devem ser estudadas no segundo período, de maneira que haja tempo para uma revisão geral do programa, antes da realização da 2. prova parcial.

Programa de Caligrafia para o Curso Comercial Básico

Unidade I — *A Caligrafia e sua importância* — 1. A Caligrafia, sua definição, origem, evolução e utilidade. 2. Resumo histórico. 3. A Caligrafia como arte e como atividade profissional.

Unidade II — *A Escrita e os tipos de Letra* — 1. A forma e os aspectos da letra. 2. O alfabeto maiúsculo e minúsculo. 3. Idéia do traçado gráfico. 4. A letra inglesa cursiva. 5. A letra redonda (Ronde). 6. A letra gótica.

Unidade III — *O Material Usado na Caligrafia* — 1. As penas e os diferentes tipos de papel. 2. As tintas mais empregadas. 3. Canetas, lápis, borrachas, etc.

Unidade IV — *Técnica do Traçado* — 1. A posição do corpo, dos bra-

ços e da mão; 2. A posição do papel. 3. O manejo da caneta e o uso dos diferentes tipos de pena. 4. Traços retilíneos, nas diferentes posições. 6. Traços curvilíneos. 6. Combinação dos traços retos e curvos.

Unidade V — *Prática da Caligrafia* — 1. A execução do abecedário maiúsculo e minúsculo; letras isoladas, talhos de letra inglesa, redonda e gótica. 2. Numeração. 3. Exercícios básicos com letra inglesa, redonda e gótica. 4. Aperfeiçoamento da prática caligráfica, visando a uniformidade no tamanho e na inclinação das letras.

Instruções Metodológicas

O programa de Caligrafia deve ser desenvolvido de sorte que o exercitamento continuado do educando constitua a parte essencial do ensino da disciplina. Para isso deverá o professor conjugar as noções teóricas do programa com a prática, de maneira que toda a matéria seja objeto de intensa execução, efetuada em classe pelos alunos. Convém, aliás, que o ensino se ministre tendo em vista a possibilidade de uma revisão geral do programa, antes da realização da 2. prova parcial.

Recomenda-se a execução dos modelos no quadro negro a fim de que os alunos observem a maneira de traçá-los.

O aprendizado da letra inglesa deve merecer especial atenção, devendo os exercícios de escrita de frases diversas ser intensificados, diminuindo-se os tipos de letras de acordo com o gosto de cada aluno.

Para o exercício dos traços básicos é preferível o uso de folhas avulsas por parte dos alunos até que adquiram adestramento no manejo da pena e perfeição nos traços. A medida que o aluno fôr alcançando desembaraço, os exercícios serão encaminhados de forma que possa chegar à execução completa das letras quando, então, se recomenda o uso de cadernos, para que o professor melhor acompanhe o seu desenvolvimento

gradativo e possa corrigir os defeitos verificados através do conhecimento das causas que, direta ou indiretamente, influam no seu tipo de letra.

Programa de dactilografia para o Curso Comercial Básico

Unidade I — A Dactilografia e sua importância — 1. A dactilografia, sua definição e resumo histórico. 2. A dactilografia como elemento auxiliar para o êxito nos trabalhos de escritório. 3. A dactilografia como profissão. 4. A máquina de escrever, seus modelos e particularidades.

Unidade II — Teórica — 1. Estudo dos quatro teclados. 2. Nomenclatura e função das peças da máquina de escrever de teclado universal. 3. Instruções sobre a distribuição e articulação dos dedos nos teclados.

4. Considerações sobre o método de estudo. 5. Considerações sobre as mesas e cadeiras adequadas ao trabalho dactilográfico. 6. A posição do corpo e das mãos. 7. Instruções sobre o equipamento auxiliar e a manutenção da máquina.

Unidade III — Prática — 1. Inserção do papel, marginação, pautação e reversão do carro. 2. Estudo ritmado do 1., 2. e 3. teclados, com exercícios intercalados em que se aplique a seqüência de letras e sinais, a formação de palavras e do alfabeto. 3. Estudo ritmado dos algarismos no 4. teclado e exercícios organizados com grupos de números *s* com letras intercaladas com números. 4. Exercício com as teclas de maiúsculas, de acentuação e sinais de pontuação, também com os outros sinais e convenções. 5. Exercício observando o toque da campainha e utilizando o traço de união e as peças de emergência: retrocesso e libertadores de margem. 6. Funcionamento das peças do tabulador. 7. Marcação de parágrafo. 8. Mecanismo da fita e modo de colocá-la. 9. Exercícios de trechos abrangendo todos os elementos do programa. 10. Exercícios com a utilização de papel

pautado e formulários. 11. Técnica da distribuição estética de títulos e do texto (cartas, ofícios, etc.). 12. Feitura de quadros e tabelas. 13. Preparo de cartões, fichas e envelopes. 14. Preparo de matrizes para multiplicadores.

Instruções Metodológicas

O ensino da Dactilografia deve ser eminentemente prático de modo que os estudantes possam adestrar-se na execução de trabalhos de cópia e ditado, com segurança e capricho.

2. Na distribuição das unidades do programa, recomenda-se que sejam intercaladas as noções teóricas com a aprendizagem na máquina.

3. Em qualquer fase do aprendizado é essencial que o aluno se habitue a não olhar para o teclado.

4. Para suprir as falhas de memória, que ocorrem no início do estudo de dactilografia, convém que na sala de aula exista um quadro mural, no qual esteja representado o teclado, ou, então, que na frente de cada aluno haja um pequeno quadro preso à mesa.

5. O aluno deve ser elucidado, de início, sobre as peculiaridades do campo de ação de cada um dos dedos no teclado.

6. Nos primeiros meses de estudo, todos os exercícios devem ser realizados de forma ritmada.

7. O professor deve-se preocupar constantemente com a implantação de bons hábitos de trabalho à máquina e não deve permitir atitudes e posições prejudiciais à saúde do dactilógrafo e à eficiência do trabalho.

8. Convém que o estudante conheça as principais peças da máquina, o seu manuseio e a sua conservação.

9. A fim de facilitar a memorização das regras e normas referentes às fases e aos aspectos do trabalho dactilográfico, aconselha-se que certos exercícios práticos (de cópia ou ditados) sejam constituídos daquelas regras e normas.

10. A matéria do programa permite ao professor fazer do aluno não só um bom copista, mas também guiá-lo na aprendizagem, de sorte que possa aperfeiçoar-se na prática da dactilografia, com o aumento de velocidade e o aprimoramento de sua técnica de trabalho.

11. Incentivando o interesse do aluno em torno à Dactilografia, deverá o professor, aproveitando-se dos temas sugeridos na Unidade I, mostrar-lhe as possibilidades da disciplina como profissão e técnica de trabalho. Onde não seja possível a apresentação de diferentes modelos e tipos de máquinas dactilográficas, será conveniente o uso de catálogos e demais materiais de propaganda dos fabricantes — a fim de que se confirmem ao estudante noções sobre as máquinas de maior utilização em nosso país.

Programa de Prática de Escritório e Escrituração Mercantil para o Curso Comercial Básico.

PRIMEIRA PARTE

PRÁTICA DE ESCRITÓRIO

Unidade I — *Organização Geral das Empresas* — 1. Pessoa natural e jurídica. 2. Pessoas jurídicas de direito privado e sua distinção das de direito público. 3. Firms individuais e sociedades comerciais; tipos de sociedades comerciais e suas características. 4. Organização Administrativa Geral, seus tipos. 5. Funções administrativas.

Unidade II — *Pessoal de Escritório* — 1. Quadro de empregados; graduação hierárquica; disciplina. 2. Identificação profissional; duração do trabalho; salário mínimo. 3. Disposições especiais sobre a duração e condições do trabalho. 4. Proteção do trabalho da mulher e do menor. 5. Contrato individual de trabalho.

Unidade III — *Material de Escritório* — 1. Material de uso: móveis, utensílios, etc. 2. Equipamento mecânico de dactilografia, cálculo, es-

crituração, gravação, controle, ditado, reprodução, endereçamento, etc. 3. Equipamento de comunicações internas: telefone, teletipo, etc. 4. Material de consumo: artigos de escritório em geral (papéis, formulários, impressos, etc. 5. Padrões internacionais.

Unidade IV — *Serviços de Escritório* — 1. Atividade meio e atividade fim. 2. Serviços gerais de escritório. 3. Correspondência postal e telegráfica; correspondência tradicional e moderna usuais nos diversos ramos de atividade comercial; Convenções e padrões; códigos: protocolo e expedição. 4. Serviços e métodos de Arquivamento. 5. Serviços de contabilidade e de caixa. 8. Serviços específicos, relacionados com as principais atividades comerciais (compra e venda, importação e exportação, transportes, seguros, publicidade, etc).

Unidade V — *Documentação e Terminologia Comercial* — 1. Aspectos administrativo e jurídico dos principais documentos comerciais; características e requisitos. 2. Carta; pedido; nota de entrega e nota fiscal; fatura e duplicata. 3. Conta de venda; carta conta de venda; conhecimentos de embarque; conhecimento de depósito e "warrant"; extrato de conta. 4. Letra de câmbio; cheque; promissória. 5. Ações; obrigações ao portador; apólices e certificados de seguro. 6. Recibos; carta de crédito; fatura consular. 7. Principais termos e expressões convencionais e respectivas acepções nos diversos ramos da atividade comercial.

SEGUNDA PARTE

ESCRITURAÇÃO MERCANTIL

Unidade I — *Evolução dos Métodos de Escrituração* — 1. Origens da escrituração. 2. O advento da partida dobrada e Luca Pacioli. 3. Escrituração manual e mecânica.

Unidade II — *Contas e Partidas* — 1. Distribuição entre contabilidade

de e escrituração, suas definições. 2. Contas, suas teorias, definições e classificações. 3. Partidas, suas fórmulas e classificações; elementos das partidas; o uso de referências; redação sintética e analítica. 4. Correção de erros nos diversos livros; estorno e cancelamento. 5. Plano de contas.

Unidade III — *Livros de Escrituração* — 1. Classificação dos livros quanto ao fim, natureza e utilidade. 2. Principais livros (Memorial ou Borrador, Diário, Razão, Caixa, Contas-correntes, Estoque, Copiadores de Cartas e de Faturas, Registros de Duplicatas e de Vendas à Vista, Registro de Títulos a Receber e de Títulos a Pagar, Registro de Empregados, de Movimento de Estampilhas e outros. 3. Livros especiais para determinados tipos de empresa. 4. Uso de fichas e folhas soltas. 5. Disposições legais concernentes aos diversos livros de escrituração.

Unidade IV — *Operações Comerciais* — 1. Abertura de escritas em firmas individuais e coletivas. 2. Operações sobre mercadorias. 3. Operações diversas; recebimentos e pagamentos; Operações sobre títulos ativos e passivos. 4. Técnica de correção de erros nos diversos livros. 5. Operações de encerramento de contas e balanço.

Unidade V — *Controle* — 1. Estabelecimento de rotinas. 2. Contraposição de interesses e incompatibilidade. 3. Cuidados que devem ser¹ dispensados aos comprovantes. 4. Processos extra-contábeis auxiliares do controle interno. 5. Revisão.

Instruções Metodológicas

Tendo em vista a orientação geral que deve proporcionar ao futuro "auxiliar de escritório", permitindo-lhe uma adaptação tão rápida quanto possível ao ambiente em que desenvolverá sua atividade, isto é, o escritório comercial, a cadeira de "Prática de Escritório e Escrituração Mercantil" é a mais importante discipli-

na de cultura técnica ministrada no curso básico.

A matéria, sobremaneira atraente, não deve, no entanto, ser ministrada em caráter meramente informativo, envolvendo apenas considerações de ordem teórica, porque servido, sem dúvida, de panorama geral àqueles que se destinam aos cursos técnicos de comércio, tem ainda, como objetivo, proporcionar ao aluno, em fase de conclusão do curso básico, um coeficiente razoável de conhecimentos que lhe permita exercer com eficiência funções auxiliares em um escritório moderno.

É recomendado que se evitem explanações extensas sobre matéria de ocorrência excepcional, cingindo-se as preleções e trabalhos práticos somente a aspectos correntes e fatos objetivos diretamente relacionados com os usos e costumes atuais do comércio.

As aulas devem, pois, ser ilustradas, tanto quanto possível, com exemplos concretos, mediante o emprego abundante de gráficos, impressos, gravuras e, principalmente, modelos.

O desenvolvimento normal do curso pressupõe trabalhos práticos no escritório-módulo, equipado de forma a permitir o perfeito entrosamento dos aspectos teórico e prático da disciplina. Não deve, por isso, ser excessivamente sumário o equipamento do modelo de escritório, recomendando-se um mínimo de material que permita ao aluno executar pessoalmente, pelo menos, as principais operações relacionadas com o programa.

No que concerne aos "Serviços de Escritório", e, principalmente, com referência à correspondência, é sobremodo desejável a aplicação prática dos conhecimentos de desenho a dactilografia havidos nas séries anteriores, mediante o preparo de formulários e seu preenchimento, bem como redação de cartas e documentos (faturas, cambiais, etc).

A matéria contida nas duas partes do programa deve ser ministra-

da durante o ano letivo, de forma que as noções teóricas sejam intercaladas com a prática do trabalho no escritório-módulo. A fim de que se possa alcançar o objetivo prático da disciplina, dinâmica pela sua natureza, recomenda-se que seja sucinto o ensino das Unidades I, II e III da 1. Parte, e I, II e V da 2. Parte, bem como que se faça uma revisão geral dos pontos essenciais do programa, antes da 2. prova parcial, revisão que o professor realizará procurando deixar clara a ligação que existe entre eles, a fim de que o estudante possa, ao mesmo tempo que adquira maior segurança, nos conhecimentos, obter vista de conjunto dos pontos básicos da atividade a que se destina.

No que diz respeito à terminologia, é recomendado o ensino das expressões comuns ao comércio nacional e estrangeiro.

Programa de economia doméstica, para o Curso Comercial Básico

Unidade I — O Lar — 1. Finalidade da Economia Doméstica, seu alcance social; missão da Mulher no lar. 2. O lar como habitação (suas dependências e mobilidade; condições materiais; solidez, iluminação, insolação, ventilação, cubagem das diversas dependências; a pintura e as cores benéficas). 3. Condições higiênicas da habitação (Limpeza dos pisos, tetos e paredes; dos metais, ladrilhos, cortinas e tapetes; cuidados especiais com os banheiros e cozinha; uso apropriado das vassouras, espanadores, panos, e aspiradores; combate aos insetos, parasitas e mofo; desinfetantes; limpeza dos móveis, janelas e portas. 4. Condições morais do lar (ambiente agradável, que atraia, agasalhe e prenda a família; sossego, conforto e gosto; decoração do lar; ornamentação das janelas, paredes, móveis, varandas e jardins, cortinas, quadros, prateleiras, bibelôs e vasos; plantas ornamentais).

Unidade II — O Vestuário — 1. Qualidades do vestuário higiênico (Uso adequado do vestuário, de acordo com o clima, a hora, o local e a moda; vestuário masculino e feminino; vestuário infantil; uniformes escolares e suas vantagens). 2. Roupa de cama e mesa (Tipos e arranjos; cuidados que exigem). 3. Lavagem e passagem (Processos e cuidados; como lavar certas qualidades de fazendas; confecção do rol). 4. Cuidados que merecem as peças do vestuário (Arejar, escovar, limpar, tirar manchas e mofos; proteção contra os insetos daninhos). 5. Consertos do vestuário. (Pontos, pespontos, caseados, cerzidos e remendos).

Unidade III — O Equilíbrio Econômico no Lar — 1. Do orçamento doméstico (Sua necessidade; como organizá-lo e obter-lhe o equilíbrio; orçamento de uma família padrão; compras e escrituração; como economizar, de modo a fazer do orçamento doméstico um dos fatores da harmonia familiar).

Unidade IV — Alimentos — 1. Alimentação (Importância de uma alimentação sadia: qualidade e quantidade adequadas); noções sobre a classificação dos alimentos e seu valor nutritivo; calorias, vitaminas, sais minerais e hormônios. 2. Alimentação em função da idade, gênero de trabalho e clima (regimes alimentares; rações, cardápios e dietas). 3. Uso dos alimentos essenciais (Leite, ovos, manteiga, pão, cereais, legumes e frutas, carnes, açúcar, etc). 4. Preparo e conservação dos alimentos (Temperos saudáveis; horário das refeições). 5. Confecção de pratos simples de uso diário e de sobremesas fáceis. (Apresentação dos pratos; merendas).

Unidade V — Puericultura e Higiene — 1. Noções de puericultura (O recém-nascido, suas condições normais e cuidados que requer; controle do peso, regime de alimentação e sono nos primeiros meses). 2. Vestuário e cuidados higiênicos com

os lactentes. 3. Saúde e beleza (Conselhos gerais para mantê-los; regimes alimentares, ginástica e repouso; necessidade dos exames médicos e odontológicos periódicos).

Unidade VI — Noções Práticas e Sumárias de Enfermagem — 1. Injeções e curativos. 2.- Talas e bandagens. 3. Respiração artificial. 4. Como proceder em caso de envenenamentos, cortes, fraturas e mordeduras.

Instruções Metodológicas

No desenvolvimento do programa de Economia Doméstica, deve a professora ter o cuidado de acentuar, perante as educandas, a função da mulher como responsável pela felicidade no lar. Esse o principal sentido da disciplina colocada, por lei, na 4.ª série do Curso Básico. Daí serem as unidades previstas para a execução de um programa sumário, de noções práticas e objetivas transmitidas às alunas de sorte a prepará-las para o exercício da missão de dona de casa. As unidades I, II e III devem ser ministradas no primeiro período letivo, e as unidades IV, V e VI, no segundo.

Recomendam-se visitas a creches e hospitais, a confecção de enxovais, a organização de chás e refeições nas próprias escolas ou em casas de alunas ou de professores, a feitura de álbuns, de livros de receitas culinárias, de trabalhos de agulha e de bordado, etc.

(Publ. no *D. O.*, de 24-7-951).

PORTARIA N. 819, DE 1 DE AGOSTO
DE 1951

Designa Comissão Especial para o fim que menciona

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, tendo em vista a conveniência de o Ministério reexaminar o projeto de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, originário de mensagem do Governo passado, resolve designar Nelson Romero, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação; Murilo Braga de Carvalho, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; Lafaiete Belfort Garcia, Diretor do Ensino Comercial; Solon Nelson de Sousa Guimarães, Diretor do Ensino Industrial; Maria Lúcia de Andrade Magalhães, Diretor do Ensino Secundário; Jurandir Lódi, Diretor do Ensino Superior, e Guilherme Augusto Canedo de Magalhães, seu Oficial de Gabinete, para, em Comissão Especial, sob a presidência do primeiro e no prazo de 60 dias, procederem ao reexame do aludido projeto, cabendo ao mencionado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a coordenação dos trabalhos. — *Sí-mões Filho*.

(Publ. no *D. O.*, de 8-8-951).

CIRCULAR N.º 3, DE 25 DE JULHO
DE 1951

Senhor Inspetor:

Tendo em vista o despacho ministerial, exarado no processo 62.921-51, aprovando sugestões desta Diretoria, com o fim de regularizar a situação de professores atualmente em exercício sem o competente registro, enquadrando-os nas disposições legais vigentes e, principalmente, em face do que dispõe o Decreto-lei n.º 8.777, de 22 de janeiro de 1946, recomendo-vos a integral execução das instruções seguintes, as quais levareis ao conhecimento dos interessados, para os devidos efeitos:

I — Os professores sem registro nesta Diretoria, e em exercício desde o início do corrente ano letivo, continuarão em suas funções, até dezembro próximo, quando então serão

inscritos *ex-officio* em exames de suficiência;

II — as inscrições *ex-officio* serão feitas por vosso intermédio e sob vossa direta responsabilidade, mediante correspondência a esta Diretoria, da qual constarão obrigatoriamente: o nome do professor, a data do nascimento, a data da admissão e a disciplina que vêm lecionando;

III — os documentos exigidos pelo artigo 7 da Portaria Ministerial número 400-46, para inscrição aos exames de suficiência, deverão ser apresentados pelos interessados, após aprovação nos exames a que se submeterem, para efeito de expedição do respectivo certificado de registro:

IV — os inscritos *ex-officio* deverão prestar os exames de suficiência entre os meses de dezembro a fevereiro, de acordo com as instruções que esta Diretoria vier a expedir;

V — o não comparecimento aos exames, seja qual fôr o motivo, ou a reprovação nos mesmos, determinará o afastamento imediato do magistério, sendo, porém, permitida nova inscrição em futuros exames, sem direito, contendo, à renovação do exercício.

As medidas de exceção constantes da presente circular foram aprovadas pelo Sr. Ministro com o intuito de regularizar situações ilegais, tendo em vista os interesses do ensino, e *não se aplicam aos estabelecimentos situados no Distrito Federal e na Capital do Estado de São Paulo*, que continuam a se reger pela Portaria 183-51. De forma alguma estas medidas firmarão precedentes, pois constituem uma solução de emergência para uma situação de fato, e não de direito que a atual administração encontrou vigente.

Confio à vossa especial atenção o rigoroso cumprimento das determinações acima. — *Lúcia Magalhães*, Diretora.

(Publ. no *D. O.*, de 8-8-951L)

PUBLICAÇÕES DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

I) PUBLICAÇÕES SERIADAS

a) *Já publicadas*

- Publicação n. 1 O ensino no Brasil no quinquênio 1932-1936. Ed. em 1939. (esgotada)
- Publicação n. 2 Organização do ensino primário e normal. — I. Estado do Amazonas. Ed. em 1939 (esgotada)
- Publicação n. 3 Organização do ensino primário e normal. — II. Estado do Pará. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 4 Organização do ensino primário e normal. — **III.** Estado do Maranhão. Ed. em 1940. (esgotada;
- Publicação n. 5 Organização do ensino primário e normal. — IV. Estado do Piauí. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 6 Organização do ensino primário e normal. — V. Estado do Ceará. **Ed. em 1940.** (esgotada)
- Publicação n. 7 Organização do ensino primário e normal. — VI. Estado do Rio Grande do Norte. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 8 Organização do ensino primário e normal. — VII. Estado da Paraíba. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 9 Organização do ensino primário e normal. — VIII. Estado de Pernambuco. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. **10** Organização do ensino primário e normal. — IX. Estado de Alagoas. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. **11** Organização do ensino primário e normal. — X. Estado de Sergipe. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 12 A administração dos serviços de educação. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 13 Situação geral do ensino primário. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. **14** Organização do ensino primário e normal. — XI. Estado da Bahia. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 15 Organização do ensino primário e normal. — XII. Estado do Espírito Santo. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 16 Organização do ensino primário e normal. — XIII. Estado do Rio de Janeiro. Ed. em 1942. (esgotada)
- Publicação n. 17 Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1940). Ed. em 1942. (esgotada)
- Publicação n. 18 Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1941). Ed. em 1942. (esgotada)

- Publicação n. 19 — Organização do ensino primário e normal. — XIV. Estado de São Paulo. Ed. em 1942.
- Publicação n. 20 — Organização do ensino primário e normal. — XV. Estado do Paraná. Ed. em 1942.
- Publicação n. 21 — Organização do ensino primário e normal. — XVI. Estado de Santa Catarina. Ed. em 1942. (esgotada)
- Publicação n. 22 — Organização do ensino primário e normal. — XVII. Estado de Mato Grosso. Ed. em 1942. (esgotada)
- Publicação n. 23 — Organização do ensino primário e normal. — XVIII. Estado de Goiás. Ed. em 1942. (esgotada)
- Publicação n. 24 — Organização do ensino primário e normal. — XIX. Estado de Minas Gerais. Ed. em 1942.
- Publicação n. 25 — O ensino no Brasil no quinquênio 1936-1940. Ed. em 1942.
- Publicação n. 26 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1942). Ed. em 1943.
- Publicação n. 27 — A linguagem na idade pré-escolar. Ed. em 1944. (esgotada)
- Publicação n. 28 — Organização do ensino primário e normal. — XX. Estado do Rio Grande do Sul. Ed. em 1945.
- Publicação n. 29 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1943). Ed. em 1947.
- Publicação n. 30 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1944). Ed. em 1947.
- Publicação n. 31 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1945). Ed. em 1947.
- Publicação n. 32 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1946). Ed. em 1948.
- Publicação n. 33 — Estabelecimentos de ensino comercial existentes no Brasil (Ano de 1946). Ed. em 1946. (esgotada)
- Publicação n. 34 — Ensino Normal no Brasil (Ano de 1945). Ed. em 1946. (esgotada)
- Publicação n. 35 — O Ensino Secundário no Brasil (Ano de 1946). Ed. em 1946. (esgotada)
- Publicação n. 36 — O Ensino Industrial no Brasil (Ano de 1946). Ed. em 1946. (esgotada)
- Publicação n. 37 — O Ensino Superior no Brasil (Ano de 1946). Ed. em 1946.
- Publicação n. 38 — O Ensino Superior e Médio no Brasil (Ano de 1947) Ed. em 1948.
- Publicação n. 39 — O Ensino Superior e Médio no Brasil (Ano de 1948). Ed. em 1949. (esgotada)
- Publicação n. 40 — Novos Prédios Escolares para o Brasil. Ed. em 1949. (esgotada)
- Publicação n. 41 — Ensino Primário no Brasil. Ed. em 1949. (esgotada)
-
- Publicação n. 42 — Leitura e Linguagem no Curso Primário. Ed. em 1949.
- Publicação n. 43 — Oportunidades de Preparação no Ensino Industrial. Ed. em 1949.
- Publicação n. 44 — Oportunidades de Preparação no Ensino Comercial. Ed. em 1949.
- Publicação n. 45 — Oportunidades de Preparação no Ensino Agrícola e Veterinário. Ed. em 1949.

- Publicação n. 46 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1947). Ed. em 1950.
- Publicação n. 47 — Problemas de Educação Rural. Ed. em 1950.
- Publicação n. 48 — Jornadas de Educação. Ed. em 1950.
- Publicação n. 49 — Educação Física no Curso Primário. Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 50 — Atividades Econômicas da Região no Curso Primário. Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 51 — Canto Orfeônico no Curso Primário. Ed. em 1950
- Publicação n. 52 — Organização do ensino primário e normal — Estado do Piauí. Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 57 — Organização do ensino primário e normal — Estado Espírito Santo. Ed. em 1950.
- Publicação n. 58 — O Ensino Superior e Médio no Brasil, em 1949. Ed. em 1951.
- Publicação n. 60 — Aperfeiçoamento de Professores. Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 65 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1948). Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 66 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1949). Ed. em 1950.
- Publicação n. 68 — Oportunidades de Preparação no Ensino Militar.

b) *Em impressão*

- Publicação n. 53 — Organização do ensino primário e normal — Estado de Santa Catarina.
- Publicação n. 54 — Organização do ensino primário e normal — Estado de Sergipe
- Publicação n. 56 — Oportunidades de Preparação no Ensino Superior.
- Publicação n. 62 — Organização do ensino primário e normal — Estado da Paraíba.
- Publicação n. 64 — A Nova Escola Primária Brasileira.
- Publicação n. 67 — O Ensino Secundário no Brasil
- Publicação n. 69 — Oportunidades de Preparação no Ensino de Enfermagem e Serviço Social.
- Publicação n. 70 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1950).

c) *Em preparação*

- Publicação n. 55 — Situação Geral do Ensino Primário.
- Publicação n. 59 — Novos Mestres para o Brasil.
- Publicação n. 61 — Situação do Ensino Normal.
- Publicação n. 63 — Organização do ensino primário e normal — Estado de Pernambuco.
- Publicação n. 71 — Matemática no Curso Primário.

II) PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS

- a) PEVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS — Foram publicados 42 números, constituindo 15 volumes, dos quais estão esgotados os números 1 a 30, 34 a 36.
- b) Boletim Mensal — Foram publicados 134 números, dos quais estão esgotados os números 1 a 52.

III) PUBLICAÇÕES AVULSAS

- a) A Instrução e a República, por Primitivo Moacir (7 volumes):
- I volume — Reformas Benjamin Constant (1890-1892). Ed. em 1941. (esgotada)
 - II volume — Código Fernando Lobo (1892-1899). Ed. em 1941. (esgotada)
 - III volume — Código Epiácio Pessoa (1900-1910). Ed. em 1941. (esgotada)
 - IV volume — Reformas Rivadávia e C. Maximiliano (1911-1924). Ed. em 1942. (esgotada)
 - V volume — Reforma João Luiz Alves — Rocha Vaz (1925-1930). Ed. em 1944.
 - VI volume — Ensino Técnico-industrial (1892-1929) e Ensino Comercial (1892-1928). Ed. em 1942.
 - VII volume — Ensino Agrônômico (1892-1929). Ed. em 1942.
- b) Oportunidades de educação na capital do país (informações sobre escolas e cursos para uso de pais, professores e estudantes). Ed. em 1941. (esgotada).

ESTE LIVRO FOÍ COMPOSTO
E IMPRESSO NAS OFICINAS.
PRÓPRIAS DA EDITORA A
NOITE, À AV. RODRIGUES
ALVES Nº 435 — Rio

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

VOL. XVI OUTUBRO-DEZEMBRO, 1951 N.º 44

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Palácio de Educação, 10." andar
Rio de Janeiro
Brasil

DIRETOR

MURILO BRAGA DE CARVALHO

CHEFES DE SEÇÃO

ELZA RODRIGUES
Documentação e Intercâmbio

MANOEL MARQUES DE CARVALHO
Inquéritos e Pesquisas

DAGMAR FURTADO MONTEIRO
Organização Escolar

ELZA DO NASCIMENTO
Orientação Educacional e Profissional

BENIRAH TORRENTS PEREIRA AZEM
Acordos

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ
Coordenação dos Cursos

HADJINE GUIMARÃES LISBOA
Biblioteca Pedagógica

MILTON DE ANDRADE SILVA
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUÍS BARONTO
Secretaria

*Toda a correspondência destinada ao Instituto deve ser dirigida
ao seu diretor, Caixa Postal 1669, Rio de Janeiro, Brasil.*

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XVI

Outubro-Dezembro, 1951

N.º 44

SUMÁRIO

	Págs.
Editorial	3
<i>Idéias e debates:</i>	
Rui CARRINGTON DA COSTA, Subsídios para a história do movimento da orientação profissional	5
MURILO BRAGA, Seleção de pessoal: seus objetivos e seus problemas	62
HILDA LOZIER P., O problema da seleção de alunas para as escolas de enfermeiras	88
J. MACHADO DE MELLO JÚNIOR, ARNALDO R. VASCONCELOS FILHO, GUARACIABA TRENCH e JASON RIBEIRO DA SILVA, Seleção e formação profissional de operadores de veículos de transporte coletivo	100
José MALLART, Aplicações da psicologia: orientação escolar, orientação profissional, seleção escolar e formação profissional..	120
<i>Documentação:</i>	
TRISTÃO DE ATAÍDE, Plano cultural interamericano.	134
<i>Vida educacional:</i>	
A educação brasileira no mês de julho de 1951.	157
A educação brasileira no mês de agosto de 1951.	169
A educação brasileira no mês de setembro de 1951.	179
Informação do país.	188
Informação do estrangeiro.	196

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: *Raul de Moraes*, Seleção de revisores de imprensa; *Ana Caeiro Gonzalez*, Ensaio de seleção de operários soldadores; *Vasco Coelho da Silva*, Exame de seleção de tipógrafos; *Aristides Ricardo*, Seleção profissional; *Maria Irene Leite da Costa*, Orientação profissional dos anormais

198

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Portaria n.º 25, de 13 de julho de 1951 — *Expede instruções reguladoras da concessão e distribuição de bolsas de estudo*; Portaria n.º 113, de 6 de agosto de 1951 — *Institui curso de fundamentos da educação*; Portaria n.º 926, de 3 de setembro de 1951 — *Expede os programas de Física e Química, Biologia, Geografia Humana do Brasil e História Administrativa e Econômica do Brasil e respectivas instruções metodológicas, para os cursos técnicos de comércio*; Portaria n.º 966, de 2 de outubro de 1951 — *Aprova os programas das diversas disciplinas do curso secundário*

238

ORIENTAÇÃO E SELEÇÃO PROFISSIONAL

A necessidade de encaminhar adequadamente cada indivíduo para uma atividade profissional de acordo com as suas capacidades e aspirações, além de valorizar a personalidade humana, concorre para maior integração dos grupos sociais e conseqüente aumento no rendimento do trabalho. Evidentemente, inúmeros fatores contribuíram para que educadores, psicólogos e homens de empresa procurassem os melhores meios para que essa orientação se processasse. De um lado, cumpre destacar a complexidade crescente da vida moderna, não permitindo que continuasse com a família, por insuficiência, de meios, o encargo da orientação e da escolha dos jovens para uma profissão, conseqüência lógica do surto de progresso do trabalho industrial, que não só fêz crescer consideravelmente o número de profissões, como também, dentro de cada uma, criou uma série enorme de especialidades. De outro lado, os estudos e pesquisas sobre as diferenças individuais e a variação dos interesses e aptidões. Envolvendo ampla análise, quer dos diversos atributos pessoais do futuro trabalhador, o que constitui um dos campos da psicotécnica, quer das diversas operações que se verificam na prática dos mais variados serviços, bem como o estudo das vantagens econômicas e da situação social que as diferentes profissões oferecem, organizando-se assim as informações sobre o mercado de trabalho, a orientação profissional substituiu, por meios científicos, os processos arbitrários e empíricos na escolha da carreira, das atividades mais condizentes com as aptidões e capacidades.

Além disso, como, por meio da aprendizagem e do treinamento, há certas capacidades susceptíveis de aprimoramento ou determinadas aptidões que podem ser desenvolvidas, verifica-se haver íntima relação entre a orientação profissional e a orientação educacional, porque a preparação profissional envolve também a escolha de cursos e escolas, e, da mesma forma, observa-se uma estreita relação entre a orientação profissional e a educação profissional, que dá habilitação técnica para, o exercício da atividade profissional. Com a orientação profissional procura-se indicar os grupos de atividades a fim de ajustar o homem no meio social e de tal modo que o rendimento seja o melhor possível e em proveito da coletividade. No Brasil, várias tentativas têm sido feitas. Infelizmente, ainda estamos na fase embrionária. A industrialização do país vai nos retirar do atraso ou da letargia em que nos encontramos.

A seleção do pessoal, em nosso meio, tem sua história, muito parecida, aliás, com a de outros países. Sempre houve tentativas para sua implantação sistemática. Tudo, porém, Com resultados ainda diminutos para a magnitude do problema. Nessa luta, o Governo Federal contribuiu poderosamente com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público, que, por meio da Divisão de Seção e Aperfeiçoamento, implantou o sistema do mérito. Pelos concursos e provas do D. A. S. P. já passaram mais de 250.000 candidatos, o que basta para dizer dos esforços já realizados. No trabalho do D. A. S. P., um dos aspectos mais importantes no sistema de seleção é a fase do planejamento das condições e programas a que deverá obedecer o concurso ou prova. Apresenta-se o problema da análise do trabalho, e sem essa análise a seleção não se fará dentro do rigor técnico necessário. E para mostrar a dificuldade que o problema encerra bastará verificar que o conhecimento da profissão inclui:

a) *o estudo das operações do trabalho, movimentos necessários, posições, máquinas, ferramentas, enfim, tudo o que, com o trabalhador, participe do trabalho;*

b) *a verificação das condições econômicas, isto é, a falta ou abundância de profissionais, a possibilidade de colocações, a duração da aprendizagem, possibilidades de promoções, enfim, os diversos elementos que influem sobre o mercado do trabalho;*

c) *análise psicológica do trabalhador — inteligência, aptidões e conhecimentos indispensáveis ao exercício da profissão; e*

d) *contra-indicações do ponto de vista médico.*

Torna-se necessário introduzir em nosso sistema de ensino as indispensáveis modificações a fim de possibilitar a instalação e o funcionamento permanente de órgãos destinados a estabelecer as medidas aconselháveis para a orientação e seleção dos nossos docentes e discentes. Reconhecendo a utilidade dessa prática pedagógica, e salientando a necessidade de maior difusão dos conhecimentos da orientação e da seleção entre nós, "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" faz inserir no presente número diversos trabalhos dedicados ao assunto, onde os autores, além de explanarem as teorias e técnicas, dão informações sobre experiências realizadas e fazem o levantamento histórico do desenvolvimento que os processos de orientação e seleção profissional vêm apresentando desde os seus primórdios.

SUBSÍDIOS PARA A HISTÓRIA DO MOVIMENTO DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL (*)

Rui CARRINGTON DA COSTA

A idéia de escolher-se a profissão que melhor se coadune com as aptidões físicas e intelectuais dos indivíduos, isto é, a concepção sobre que se baseia o que hoje designamos por Orientação Profissional, ou O.P., é de origem relativamente recente: não vai além do fim do século passado.

Mas como se chegou a tal concepção?

A organização profissional mais antiga de que se possuem dados já um tanto precisos e que se estendeu a grande número de povos da antigüidade, é a que se instituiu sob o regime de castas. Aparece na sua maior pureza na Índia (ainda hoje lá se faz sentir) e assenta na especialização hereditária pela obrigatoriedade de todos os indivíduos pertencentes à mesma casta terem de aprender igual profissão, quer dizer, todos serem coagidos a seguir a profissão dos seus antepassados. Só podiam ascender, por exemplo, às funções religiosas os que pertencessem à nobre casta dos brâmanes (de brahm, oração), ou às militares os da casta dos xátrias (de xatra, força). O regime de castas foi desaparecendo, mas a hereditariedade da profissão subsistiu mais ou menos imposta pela lei ou pelo costume. Assim, no antigo Egito, segundo Diodoro da Sicília, os regulamentos dos Faraós determinavam a obrigatoriedade de os filhos seguirem a profissão dos pais (1) e parece até que já lá existiam corporações de ofícios (2).

Como na Grécia, os mesteres eram tidos em menor valia, só os exerciam os estrangeiros, pelo que ficavam à margem da organização da cidade. Mesmo assim, verifica-se a hereditariedade das pro-

(*) Transcrito do n.º 7 da 2ª série (dezembro de 1946) do Boletim do Instituto de Orientação Profissional "Maria Luisa Barbosa de Carvalho", de Lisboa.

(1) Gustave Glotz: *Le travail dans la Grèce ancienne. Histoire économique de la Grèce topuis le période Homérique jusqu'à la conquête romaine*, 1920.

(2) Henri Maspero: *Les finances de l'Egypte soua les Lagides*, 1905.

fissões. Está neste caso a medicina, que foi apanágio de um pequeno número de famílias. Hipócrates, por exemplo, foi o décimo sétimo médico da sua família. E, segundo Hermann (3), ainda que entre os gregos a hereditariedade da função não fosse prescrita pela lei senão nalguns Estados e para certas funções, geralmente ligadas à vida religiosa, os costumes estabeleceram-na com mais freqüência do que geralmente se supõe. Também no oriente helenizado, as profissões transmitiam-se de pais a filhos, o que levou Glotz (4) a dizer que se encontravam, a cada instante, verdadeiras dinastias de pedreiros, de carpinteiros e de ferreiros.

Na velha Roma o Estado atribuía a determinada classe de cidadãos certas profissões com um caráter mais ou menos hereditário. Encontramos também corporações profissionais que, pelo menos, remontam aos primeiros tempos da República, e até mesmo uma tradição atribui ao rei Numa Pompílio a sua criação (5).

Essas associações eram designadas pelo nome de "collegir.". A princípio em pequeno número, tomam grande incremento na época de Cícero, e sobretudo no tempo do Império. Devemos, no entanto, dizer que estes colégios não tinham um caráter tão acentuadamente profissional como o das *guildas* e das *corporações da Idade Média*. E, finalmente, a partir do IV século depois de J. C., as profissões tornaram-se hereditárias.

Como acabamos de ver, nesses recuados tempos a escolha da profissão era, de uma maneira geral, uma palavra vã: o filho devia abraçar a profissão do pai.

Procurou-se justificar esta organização profissional, que se caracterizava por uma especialização hereditária, fundamentando-a na tese da transmissibilidade, de pais a filhos, das qualidades adquiridas, ou seja, no princípio lamarckiano, defendido por Schmoüer.

Foi em 1889 que Galton (6) sugeriu que se fizessem experiências sobre a transmissão de certos costumes adquiridos. Ora, Pavlov, em 1923, verificou a diminuição do número de ensaios necessários para associar a presença do alimento com um ruído, em su-

(3) Citado por Émile Durkheim in *De la division du travail social*, cinquième édition, 1926.

(4) G. Glotz: *op. cit.*

(5) Plutarco, na *Vida de Numa*, refere que este rei mandou agrupar os menestréis por ofícios formando colégios, o que é contestado por Mommsen.

(6) P. Galton: *Feasible experimenta on the possibility of transmitting aquired habits by means of inheritance in Nature*, de 17 de outubro de 1881.

cessivas gerações de ratos albinos. Daí, concluiu que depois de algumas gerações a associação, tornada hereditária, traduzir-se-ia, desde que se fizesse ouvir o mesmo ruído, num reflexo inato (7).

Os neo-lamarckistas interpretaram os resultados desta experiência como a gênese de um instinto. No entanto, Lloyd Morgan (8) refuta tal conclusão com o argumento de que nos seres animais as conexões secundárias dos neurones, ou seja, as adquiridas, podem estabelecer-se, de fato, com mais facilidade nas gerações que se lhes seguem, mas nunca podem tornar-se conexões primárias, isto é, de hábitos tornarem-se instintos.

No ano seguinte, Dowell e Miss Vicari chegaram a resultados contrários aos de Pavlov, pelo que se pronunciaram a favor de uma "não hereditariedade dos efeitos do treino". Parece até que o próprio Pavlov reconheceu o seu erro (9). Novas experiências foram realizadas por Mac Dougall (10) durante os anos que mediaram entre 1919 e 1938, em 44 gerações de ratos albinos. Chega às conclusões que passamos a expor:

1.º — Que o número de erros cometidos até se estabelecer a reação condicionada, em média e em cada geração de ratos, ia diminuindo;

2.º — Que se dá o mesmo com as gerações de ratos que necessitam de maior número de ensaios para estabelecer a reação condicionada;

3.º — Que com as gerações de ratos resultantes do cruzamento dos adestrados com os não adestrados notava-se uma transmissão de caráter mendeliana.

Devemos dizer que a diminuição do número de erros das conclusões 1.º e 2.º se faz de forma irregular.

Agar (11), em 1935, e Crew (12), em 1936, efetuaram novas experiências, mas quer as condições da sua realização, quer a sua

(7) Science, tomo LVIII, 1923, citado por Jacques Chevalier, in "L'habitude. essai de métaphysique scientifique, deuxième édition revue et corrigée, 1940.

(8) Jacques Chevalier: op. cit.

(9) Jacques Chevalier: op. cit.

(10) W. Mac Dougall: An experiment for the testing of the hypothesis of Lamarck, British Journal of Psychology, vol. XVII, 1927; Second report on a lamarckian experiment, ibid., vol. XX, 1930; Third report on a lamarckian experiment, ibid., vol. XXIV, 1933, e Fourth report on a lamarckian experiment, ibid. vol. XXVII, 1938. Pode ler-se uma síntese e crítica destes trabalhos em Orientações de la biologia moderna, do Prof. Mário F. Canela, tradução do Dr. Armando Tachela Costa, com um prólogo do Prof. Gregório Mararión, 1940.

(11) W. E. Agar: A first report on the test of Mac Dougall' lamarckian experiment on the trainings of rata, 1935, citado por Mário Canela, in op. cit.

(12) F. A. E. Crew: A repetition of Mac Dougall' lamarckian experiment, 1936, igualmente citado por Canela.

duração, não foram perfeitamente iguais às de Mac Dougall. Os resultados obtidos também não coincidiram.

Fica ainda em aberto o problema da hereditariedade das qualidades adquiridas, ou seja, do princípio lamarckiano, não só por substituir a crítica de Morgan, como por não haver acordo completo entre as várias experiências e ainda por Mac Dougall apresentar resultados um tanto estranhos como as grandes variações individuais, em cada geração, entre o rato não adestrado e o adestrado e entre o número de erros do melhor e do pior rato. Mesmo a hereditariedade dos caracteres adquiridos não é aceita pela grande maioria dos biólogos.

Cumpre-nos, ainda, referir que a reputação de habilidade alcançada pelos artistas hindus, que alguns querem filiar na transmissão da habilidade profissional de pais a filhos, aperfeiçoada nas sucessivas gerações, por isso que só lhes é dado aprender a profissão que pertence à sua casta, — regime de castas —, se explica pela influência do meio familiar que leva o filho a aprender inconscientemente a arte do pai. Outro tanto se dá com as famílias de músicos e de artistas.

Não é, pois, de aceitar, dentro dos conhecimentos atuais, a hereditariedade da associação reflexa que se traduz num reflexo inato, e, conseqüentemente, a transmissibilidade das aquisições psíquicas obtidas pelo treino, adestramento e aprendizagem, ou sejam hábitos. Logo, a organização profissional que procura assentar a especialização hereditária na tese defendida por Schmoller, não tem fundamento por não ser transmissível o conjunto de hábitos que formam a habilidade técnica.

*
* *

Nos primeiros séculos da nossa era, a vida corporativa, respeitante aos mesteres, extingue-se, deixando somente rasto na Gália e na Germânia. Volta novamente a aparecer nos séculos XI e XII, com as *corporações de ofícios*.

Entre os *colégios* romanos e as *corporações*, como manifestação da vida corporativa, aparecem as *guildas* — associações de mercadores dos países do Norte: Países Baixos, Inglaterra, Escandinávia e Alemanha. Por isso, os *colégios* e as *guildas* são considerados os antepassados das *corporações*.

A escolha da profissão, dentro do regime das corporações, fazia-se segundo o conselho dos pais ou dos amigos, ao acaso das circunstâncias, etc, etc. No entretanto, os filhos dos mestres, ao iniciarem o aprendizado do ofício, gozavam de prerrogativas: o seu número não era limitado, não estavam sujeitos à duração leçral des-

se aprendizado, nem ao seu custo. Estes eram chamados *aprendizes privados* e os outros *aprendizes extraordinários*. Lembramos que os Estatutos estabeleciam o número de aprendizes extraordinários — geralmente um — por mester em cada oficina, medida esta justificada pela impossibilidade de instruir, ao mesmo tempo, muitos aprendizes. No fundo, o que existia era o receio da concorrência, o que levava o mestre a tornar penoso o aprendizado (13) e a esconder em parte os segredos da profissão.

Com o correr do tempo o número de aprendizes foi reduzido, o tempo de aprendizagem alongado, o exame para mestre mais apertado, as exigências e abusos tornaram-se cada vez maiores. Mas ainda e, sobretudo, com o desenvolvimento da grande indústria, que, por atingir a vida operária, implicava um novo problema de organização, as corporações, que tinham alcançado o seu apogeu no século XIII, começaram a entrar em declínio no século XVIII, para se extinguirem depois.

É de presumir que, em Portugal, as corporações apresentassem, de início, um caráter acentuadamente religioso e só mais tarde o de ofícios, tomando o nome de *corporações dos mesteres* ou *bandeiras* (14). Ao certo, sabe-se que em 1383 e mesterais passaram a intervir na administração municipal com o reconhecimento, por D. João I, da Casa dos Vinte e Quatro de Lisboa. No entanto, estamos inclinados a admitir, com J. Lúcio de Azevedo, que as corporações já existiam no reinado de D. Dinis (15).

A escolha da profissão, em Portugal, durante a vigência das corporações, fazia-se como nos outros países: segundo o acaso das circunstâncias, influência de pessoas de família ou de estranhos, etc. No reinado de D. João II, nas cortes de Évora-Viana, 1481-1482, foram presentes vários *capítulos*, que diziam respeito aos mestres, tais como não se poder ser mestre de ofício sem passar na *examinação*, e os filhos dos mestres serem obrigados a seguir a profissão dos seus progenitores. O rei, porém, não aceitou tais sugestões. Todavia, sabemos pelo *Livro dos Regimentos dos Oficiais mecânicos*,

(13) Sousa Viterbo, in *Artes industriais e as indústrias portuguesas. Ourivesaria, quinquilharia e bijutaria (Documentos)*, vol. 61 do Instituto, 1914, transcreve um documento dos Juizes do Officio de Ourives de Lisboa, que reza assim; "Sujeita-se um homem a aprender, entregando-se à instrução do Mestre, que lhe destinam, e que por anos o tem como escravo;..."

(14) Era costume os mestres levarem, quando se apresentavam em corporação, as suas bandeiras com as imagens dos santos que na vida terrena exerceram alíum ofício, ou que a devoção elegia para patrono. Dai, as corporações chamarem-se também bandeiras ou ofícios embandeirados.

(15) *História de Portugal*, edição monumental comemorativa do 8.º centenário da fundação da nacionalidade, tomo II, 1929.

de Lisboa, que em 1572, "foy acordado que nenhum official mecânico ponha tenda de seu officio nesta cidade ou seu termo sem primeiro ser examinado pelos examinadores do seu officio e sem a carta de examinação ser confirmada pela Câmara" (16) .

Afora todos os exageros e abusos, as inovações da técnica industrial e o despertar de um novo sistema econômico começaram a tornar impossível a vida das corporações, como aliás sucedeu ou estava sucedendo nos outros países. Estas receberam o primeiro golpe com o Decreto de 18 de abril de 1761, que permitia "a todos, e quaesquer Artífices, ou sejam nacionais, ou estrangeiros, para que, apresentando licenças da sobredita Junta para trabalharem em obras de nova invenção, ou de conhecida utilidade do Reino, lhes mande expedir o Senado as licenças necessárias" (17) . Só por Decreto de 7 de maio de 1834 (18), foram definitivamente extintos as corporações. "Ficam extintos," reza o decreto, "os Logares de Juiz e Procuradores do Povo, Mestres, Casa dos Vinte e quatro, e os Grêmios de diferentes Officios", com o fundamento de que estes cargos e instituições não se coadunavam com os princípios da Carta Constitucional e ainda porque representavam um estorvo "à indústria nacional, que para medrar muito carece de liberdade".

A França aboliu as corporações com a lei de 14-17 de julho de 1791, mais vulgarmente conhecida pela Lei Chapelier; a nossa vizinha Espanha, com o Decreto de 6 de dezembro de 1836, e a velha Albion, com a lei de 1835. São os pródromos de uma nova economia de caráter capitalista e de um comércio em grande escala, ou seja, a economia liberal, que depois dominou.

Durante este segundo período da vida corporativa, ouvem-se vozes isoladas, cheias de devir. É em Espanha, em 1575, que o grande filósofo e médico Juan de Dios Huarte de San Juan, com a sua obra *Examen de ingenios para las ciências* (19) ... etc, põe os

- (16) Livro dos Regimentos dos Officiaes mecânicos da mui nobre e sempre leal cidade de Lisboa (1752), publicado e prefaciado pelo Dr. Vergilio Correia, 1926.
- (17) Collecção das Leis, Decretos e Alvarás, que Compreende o Feliz Reinado de EIRêi Filelissimo D. Jozé o I. Nosso Senhor. Tomo II. Anno M.DCCC.I.
- (18) Coleção de Decretos e Regulamentos Publicados Durante o Governo da Regência do Reino Estabelecido na Ilha Terceira, Primeira serie. Segunda edição aumentada de muitos diplomas, 1836.
- (19) A primeira edição apareceu em 1575 e a de que nos estamos a servir data de 1917. Nalgumas edições, aparece Juan de Dios Huarte Navarro e noutras Juan Dios Huarte San Juan, o que. pode talvez explicar-se por ter nascido em San Juan de Pie del Puerto.

Na Faculdade de Letras de Lisboa, fêz Ricardo Ibárrola, diretor do Instituto Psicotécnico de Madrid, uma conferência sobre Huarte, considerando-o como precursor da psicotecnia, a qual foi depois publicada no Boletim do Instituto de Orientação Profissional, n.º 2, de outubro de 1941.

problemas da O. P. com uma atualidade palpitante. O número total de edições e traduções dessa obra eleva-se a 40, o que levou Menéndez y Pelayo a dizer que "sorte igual não alcançou outro livro de filosofia em Espanha".

Huarte diz-nos que a sua juventude foi chocada por ter verificado que de três amigos que eram, ao começar os estudos, um aprendeu rapidamente o latim e os outros dois não; o segundo salientou-se na dialética, o que os outros dois não fizeram; e o terceiro evidenciou-se em astrologia, ciência a que os outros se conservaram estranhos. É baseado nesta observação que mais tarde escreve o seu livro e pensa que no dia em que cada um estiver na arte ou ofício para o qual nasceu haverá felicidade e a sua pátria prosperará.

No "Prefácio dei autor" formula quatro questões que, segundo êle, ainda não tinham sido esclarecidas pelos filósofos antigos e que depois desenvolve:

- 1.º — O que torna o homem hábil para uma ciência ou arte;
- 2.º — Quais são as espécies ou diferenças de habilidade ou de "engenho";
- 3.º — Que ciência ou arte corresponde a cada uma delas, e, finalmente, — o que mais importa;
- 4.º — Quais as manifestações que dão a conhecer esse "engenho".

Não queremos deixar de transcrever, por se nos afigurarem deveras curiosas, as advertências por êle feitas no "Proemio ai lector":

"A primeira é que de muitas diferenças de engenho que existem na espécie humana, só uma te pode em grau eminente caber,..."

"A segunda é que, a cada diferença de engenho, corresponde um maior destaque numa só e única ciência;..."

"A terceira é que, depois de saberes qual é a ciência que ao teu engenho melhor corresponde, fica outra dificuldade maior por averiguar, e vem a ser: se a tua aptidão se acomoda melhor à prática do que à teoria"...

Huarte não fica por aqui, vai mais longe ainda, pois procura determinar as aptidões que intervêm nas atividades científicas e nas carreiras liberais e põe em destaque a importância da aptidão psíquica como determinante da escolha da profissão.

Para que se possa compreender melhor até onde o seu gênio transcende o seu tempo, extraímos a seguinte passagem:

"Conviene, antes que ei muchacho se ponga a estudiar, descubrirle la classe de' su ingenio, y ver cuál de las ciencias conviene a

su aptitud y hacerle que la aprenda (20),..." o que é hoje, afinal, note-se bem, talvez uma das mais importantes finalidades da O. P.

É curioso que, no mesmo ano de 1575, o novelista Gonçalves Trancoso escreveu os *Contos e Histórias de proveito e exemplo*, em que uma das histórias tem relação com a O. P. (21) Esta história serviu de tema ao Dr. Agostinho de Campos para um artigo que publicou no Boletim do Instituto de Orientação Profissional. (22) A história é deveras curiosa, mas resta averiguar se o tema é na verdade original ou se proveio de fonte erudita ou se ainda foi recolhido da tradição popular. A história isolada não nos parece que possa marcar uma atitude ou expressar uma idéia definida. Devemos, todavia, confessar que o Dr. Agostinho de Campos nada afirma. Limita-se a terminar o seu artigo com as seguintes palavras: "Tinha graça que pudéssemos apresentar o português Trancoso, quinhenista, como uma espécie de precursor ou avô de uma técnica de apuramento humano ou social, de que tanto se está orgulhando o século XX."

Já com Frei Luís de Sousa, em 1619, não sucedeu o mesmo. Com um claro sentido, que não deixa dúvidas, afirma: "Dura jurdição, por não dizer tyrania, exercitão hoje muitos pais sobre as condições, & natureza dos filhos. Em nascendo, já fazem a hum clérigo, a outro frade, a outro soldado: de espreitar a inclinação & geito que cada hum tem para as cousas, não ha tratar. Assi fica mau letrado o que fora bom çapateiro, & não lhe bõ soldado, o que fora bom religioso. E daqui nace aver oje tão poucos pays, que se gabem de filhos amigos, & obedientes: porque como todo o seu intento foy fundado em lhes negociar pão temporal, com menos providencia do espiritual, he permissão divina que paguem o erro com receberem delles temporalmente, muyta desconsolação." (23)

Anos mais tarde, em 1631, o esculápio francês Guibelet (24) põe em evidência um novo fator da magna importância no sucesso das atividades liberais, a que chamou "l'affection" (a inclinação,

(20) J. Huarte: op. cit., capítulo III.

(21) Todas as edições dos *Contos e histórias de proveito e exemplo* são muito raras. Alguns desses contos e histórias foram publicados pelo Dr. Agostinho de Campos no Trancoso, — um dos volumes da sua *Antologia Portuguesa*. A História aparece nele com o título de *Alma tabelioa*. Já O Dr. Teófilo Braga a inclui nos seus *Contos tradicionais do povo português*, com o título de *A prova das laranjas*.

(22) *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, ns. 6 a 9, de março de 1930.

(23) Frei Luís de Sousa: *Vida de Dom Frei Bertolamev dos Martyres da Ordem dos Pregadores Arcebispo e Senhor de Braga Primas das Espanhas...* etc, ano 1619, capítulo II.

(24) Jourdan Guibelet: *Examen de l'examen des esprits*, citado por Leon Walther in *Orientation professionnelle et carrières libérales*. 1936. e por A. Chleusebairgue era *Orientación profesional*, 1934.

o gosto pela profissão). Peca por considerar este fator como soberano, o que o leva a não admitir a diversidade por espíritos. Coloca-se, assim, em franca oposição às idéias de Huarte, que critica. É ainda um médico, Esteban Pujasol, que na sua obra, dividida em quatro livros, a que deu o pitoresco título de *El sol solo y para todos sol, de la filosofia sagaz y anatomia de ingenios*, publicada em 1637, aborda, nos dois primeiros livros, com certa originalidade, os temas tratados por Huarte, encarando-os por um novo aspecto, que é hoje conhecido pela designação de fisiognomonia. No terceiro livro, trata de astrologia e, no último, do prognóstico das enfermidades.

Todas estas vozes isoladas, ainda que sobretudo se referissem às artes liberais, não tiveram repercussão, tanto no seu tempo como nos séculos subseqüentes. Por isso, a extinção das corporações, quer dizer, a passagem sem preparação de um regime organizado para outro de liberdade absoluta, causou, naturalmente, certa perturbação e até abusos. Foi o que se deu, por exemplo, em França. Em Portugal, — quanto a nós —, já não sucedeu o mesmo. O Marquês de Pombal, como pressentisse o perigo que podia advir da hegemonia econômica da Inglaterra, inspira-se em Colbert, para a realização do seu plano de fomento econômico. Mas a carência de colaboradores preparados para levarem a efeito a sua obra, determinou-o a chamar estrangeiros e a desenvolver o ensino geral e técnico, ao mesmo tempo que põe em execução as suas reformas econômicas. Daqui resultou sermos o país que primeiro organizou o seu ensino técnico, com a fundação da *Aula do Comércio*. A idéia desta *Aula* encontra-se já expressa no decreto que cria a Junta do Comércio, e apesar dos seus estatutos terem sido organizados em 19 de abril de 1759 (25) e confirmados no mês seguinte, só alguns anos depois foi fundada oficialmente (26).

A falta de pessoal com conhecimentos sobre escrituração comercial, — que ao tempo já se fazia por partidas dobradas (27) —, geografia, línguas, conversão de pesos, moedas e medidas estrangeiras, obrigava os comerciantes a recrutar pessoal estrangeiro, — principalmente ingleses, — o que originava graves inconvenientes. A *Avia do Comércio* veio resolver esta grave dificuldade com tanto acerto que a sua benéfica ação é exalçada por Ratton, nas suas *Recordações*.

(25) Coll«ção das Leys. Decretos e Alvarás que Comprehende o Feliz Reinado Del-Rei Fidelissimo D. Jozé o I. Nosso Senhor, Tomo 1. Anno M. DCCLXXI.

(26) Jacome Ratton nas suas *Recordacoens...*, etc.; Londres, 1813, diz: "Era tal o apreço que o Snr. Rei I). Jozé fazia desta aula, que muitas vezes foi assistir aos exames dos alunos com toda a sua Corte; para o que se construiu de propósito a tribuna que lá existe; e quando não hia, poucas vezes faltava o seu Ministro, o Marquez de Pombal."

(27) Jacome Ratton: op. cit.

O curso era de três anos e os "aulistas (28) aprovados" gozavam de preferência e de privilégios nos cargos indicados no Alvará com força de lei de 1759, ampliados depois pela Carta de Lei de 30 de agosto de 1770. (29).

Em 1778 é servida a antiga vila de Cachim, no distrito de Bragança, com uma escola industrial de fiação.

Por iniciativa do Intendente Geral Pina Manique, é fundada em 1780 a *Casa Pia*, que se tornou depois uma reunião de colégios, casas de educação e beneficência, ou, para usar as palavras de Latino Coelho, uma "Universidade plebéia", (30) verdadeiramente notável, por onde passaram alguns dos nossos melhores valores. Introduziu na escola primária os trabalhos manuais, e estabeleceu, a par do ensino teórico, oficinas dirigidas por pessoal técnico vindo do estrangeiro. Criou até algumas indústrias desconhecidas ao tempo, como a fabricação de lonas, brins e tecidos de meia. Pina Manique continuou, pois, a obra de organização do ensino técnico iniciada pelo Marquês de Pombal, sob cujas ordens já tinha servido.

A cidade do Porto, desejava de ter também uma *Aula do Comércio*, fêz nesse sentido reiteradas solicitações, que só foram atendidas em 1803. O Alvará com força de lei de 9 de fevereiro desse ano (31) estabelece por fim, na referida cidade, aulas de matemática, de comércio e línguas, sob a inspeção da Junta da Administração da Companhia da Agricultura dos Vinhos do Alto Douro. Quatro meses depois, são ampliados estes estudos com filosofia racional e moral, e agricultura (32).

Por Decreto de 18 de novembro de 1836, é criado o *Conservatório de Artes e Ofícios*, em Lisboa. Dele recortamos:

"Art.º I — Formar-se-á em Lisboa um depósito geral de máquinas, modelos, utensílios, desenhos, descrições e livros relativos às diferentes Artes e Ofícios, e será denominado — Conservatório das Artes, e Ofícios.

- (28) Designação dada na época aos alunos da *Aula do Comércio*. Extratamos da Carta de lei de 30 de agosto de 1770: "Mando, que nas Contadorias da Minha Real Fazenda não possam entrar de novo officiaes outras pessoas, que não sejam os referidos Aulistas aprovados."
- Alexandre Herculano, na sua juventude, foi aulista.
- (29) Coleção das Leys, Decretos e Alvarás, que Comprehende o Feliz Reinado DelRei Fedelíssimo D. José I. Nosso Senhor. Tomo III. Ano M.DCC.XCVIII.
- (30) José Maria Latino Coelho: História políticae militar de Portugal desde os fins do XVII século até 1814, vol. I, 1874.
- (31) Coleção das Leis, Decretos e Alvarás, que compreende a Feliz Regência de Sua Alteza Real o Príncipe N. Sr. Tomo VIII.
- (32) Alvará com força de lei de 29 de Julho de 1803. Coleção das Leis, Decretos e Alvarás, que Compreende a Feliz Regência de Sua Alteza Real o Príncipe N. Sr. Tomo VIII.

§ I.º — O fim principal do Conservatório é a instrução prática em todos os processos industriais por meio da imitação." (33)

A 5 de janeiro do ano seguinte (34), é decretado o estabelecimento do *Conservatório Portuense de Artes e Ofícios*, cujos "fins, métodos, organização, administração, e regulamento", são em tudo iguais aos de Lisboa. Estes Conservatórios podem ser considerados como os primeiros institutos industriais.

Em 1852, abrem-se aulas noturnas, para poderem ser frequentadas por artistas e operários, de geometria e mecânica aplicadas às artes e ofícios, no Liceu Nacional de Lisboa (35). Finalmente, é criado o ensino industrial pelo Decreto com força de lei de 30 de dezembro de 1852 (36). Tal ensino fica constituído, segundo este Decreto, pelos seguintes cursos de que se passavam as respectivas cartas: operário habilitado, oficial mecânico, oficial químico, oficial forjador, oficial fundidor, oficial serralheiro ajustador, oficial torneiro modelador, mestre mecânico, mestre químico, diretor mecânico e diretor químico. Cria em Lisboa um *Instituto Industrial* e, no Porto, uma *Escola Industrial*. O ensino industrial era professado de noite.

No sentido de valorizar os cursos criados, o Decreto, no seu artigo 46, estatui: "Três anos depois do estabelecimento do Instituto do Ensino Industrial de Lisboa e Escola Industrial do Porto, nenhum operário será admitido nas fábricas do Estado sem aprovação no grau do ensino respectivo". Desconhecemos se foi rigorosamente cumprida tal disposição.

Por decreto de 20 de dezembro de 1864 (37), a cidade do Porto passa a ter um *Instituto Industrial*, como o de Lisboa, e promete-se a criação de Escolas Industriais em vários pontos do país.

O ensino técnico ficou, desde então, a cargo do Estado, que procurou, por todos os meios, formar operários em cursos de aprendizagem e bem assim ministrar noções teóricas e práticas de aperfeiçoamento aos operários que não tivessem frequentado a escola.

Por outro lado, ainda nos meados do século XIX, a psicologia experimental torna-se uma ciência independente. Fechner, ao procurar experimentar, medir e calcular, tornou-se o verdadeiro iniciador desse ramo da psicologia. A investigação experimental começa pelo estudo das sensações e estende-se depois ao próprio conteúdo da consciência humana.

(33) Diário do Governo n.º 276, de 21 de novembro de 1836.

(34) **Diário do Governo**, n.º 7, de 9 de janeiro de 1837.

(35) Esta determinação tem a data de 25 de novembro de 1852 e foi publicada no **Diário do Governo** n.º 288, de 6 de dezembro de 1852.

(36) **Diário do Governo** n.º 1, de 1 de janeiro de 1853.

(37) **Diário do Governo** n.º 1, de 2 de janeiro de 1865.

Pelos fins do mesmo século assiste-se ao alvorecer de um novo ramo da psicologia que procura estudar os diferentes processos psíquicos em cada paciente, para depois verificar como eles diferem de paciente para paciente e que, por isso, toma o nome de *psicologia individual*. Com Galton, inicia-se o *movimento dos testes*, que é depois lançado por Cattell e consolidado por Binet, o que nos levou a considerar neste movimento três fases: a Galton-Cattelliana, a Binética e a post-Binética (38).

Entramos no século XX e, com êle, a par do desenvolvimento dado por Binet à psicologia individual com a sua escala métrica de inteligência, começa a psicologia a ser chamada a intervir nos problemas da vida prática, o que dá origem a *psicologia aplicada* ou *psicotecnia* (39), como mais vulgarmente é conhecida. De início, é a pedagogia que dela se serve largamente; a medicina, mas muito especialmente a psiquiatria, recebe o seu valioso concurso e até a jurisprudência dela se socorre. A indústria também beneficiou com o seu auxílio, modalidade esta da psicotecnia em que sobressai o nome de Taylor. São os primeiros tentâmens da organização científica do trabalho. Foi, no entanto, Münsterberg o primeiro a mostrar que as várias indústrias implicavam, da parte do trabalhador, qualidades psico-físicas dessemelhantes e bem assim variedade e graus diferentes da mesma qualidade.

Todo este movimento científico converge para a idéa nascente de uma O. P., tal como aproximadamente a concebemos hoje. Note-se que já em 1895, na cidade de Munich, se procurava colher informações dos adolescentes junto dos pais e dos professores. Sete anos depois cria-se nessa cidade um instituto de O. P.

No *Congresso Internacional de Higiene e Demografia* realizado na cidade de Bruxelas, em 1903, Mlle. Ioteyko defende a necessidade de proceder-se a um exame médico antes da escolha da profissão, com o fim de fazer-se uma orientação em harmonia com as aptidões.

A necessidade de se criarem serviços de O.P. vai-se impondo, e, assim, a França tem o seu primeiro instituto de O. P. em 1906,

(38) Rui Carrington da Costa: Testes mentais, sua história e valor, separata do n.º 3 de Monografias do Boletim do Instituto Aurélio da Costa Ferreira, 1945.

(39) Ainda que o termo seja atribuído a Fechner, só começou a fazer parte do vocabulário psicológico em 1903, com Stern. Quem o vulgarizou, e até procurou dar-lhe um significado mais preciso, foi Münsterberg. Eis como êle se exprime: "Como as ciências, que se consagram aos problemas puramente práticos, são denominadas técnicas, a psicologia ao serviço da prática é chamada psicotecnia. Etimologicamente psicotecnia quer dizer técnica da psicologia, o que não corresponde à idéa de Münsterberg. Com mais propriedade, Claparède, Leon Walther, enfim, a escola suíça, usa tenopsicologia, isto é, **psicologia da técnica**."

Apesar de, pelas razões expostas, considerarmos preferível este último vocábulo, usamos de **psicotecnia** por ser mais corrente.

na cidade de Strasbourg, por iniciativa de M. Friedrich. A Holanda abre, também, dois anos depois, o seu primeiro instituto de O. P. na cidade de Haia, seguindo-se-lhe outros em Leyde, Roermond, etc. Na América do Norte, o promotor do movimento pro-O.P. (*vocational guidance movement*) foi M. Frank Parsons. As suas primeiras observações e experiências sobre a análise das profissões para a pesquisa de métodos capazes de diagnosticar as aptidões específicas, realizaram-se em Boston durante o ano de 1901, na *Civil Service House*, fundada por Bloomfield. Alguns anos mais tarde — 23 de abril de 1908 — fundou-se, sob a orientação de Parsons e a expensas de Mme. Quincy A. Shaw, o *Boston Vocation Bureau*. Foi ainda em Boston que, em 1910, se realizou o primeiro congresso da O. P., patrocinado pela Câmara de Comércio dessa cidade. Um ano depois, a Universidade de Harvard torna-se um centro de estudos, de O. P., para o que se criaram os necessários cursos, que, depois, se estenderam a outras universidades.

Naquele mesmo ano de 1908, a Inglaterra começou a interessar-se pela O. P. da sua juventude, pelo que várias leis foram promulgadas. Com a votação do *Choice of employment act*, em 1910, a Inglaterra é a primeira nação a ter uma lei de conjunto em matéria de O. P. Estatui esta lei que as autoridades escolares locais devem tomar medidas, sujeitas a aprovação ministerial, no sentido de auxiliarem os adolescentes na escolha de um emprego, pondo-os ao corrente de informações colhidas para tal fim e dando-lhes conselhos. Esta tendência, dos serviços de O. P., para se integrarem na escola já se encontrava na América do Norte. Basta lembrar que, em 1908, existia em cada escola primária americana um serviço de consulta para a escolha da profissão, e que os promotores do movimento a favor da O. P., em Nova York, foram professores. *Nestes dois países a O. P. apresenta, pois, a característica de tender a integrar-se na orgânica da escola.*

Com a guerra de 1914-1918, novos problemas surgiram que, mais uma vez, evidenciaram a necessidade premente de se criarem ou de se organizarem serviços de O. P. As baixas por acidentes, na aviação, tornaram-se a preocupação das autoridades militares. Pelos estudos feitos pelos psicólogos, verificou-se que muitos dos pilotos não tinham as aptidões requeridas para essa profissão. Em 1916, a França, a Itália, a Bélgica e a Alemanha já faziam a seleção dos seus aviadores. Os resultados foram apreciáveis por a percentagem dos acidentes ter diminuído sensivelmente.

A inspeção alemã dos automóveis militares verificou, igualmente, a necessidade de os motoristas possuírem as qualidades indispensáveis para a condução de tais veículos. Para esse fim, criou um laboratório psicológico, onde os motoristas deviam ser submetidos a

um exame cuidadoso e onde se investigasse acerca das aptidões dos que pretendiam seguir tal profissão. Já em 1912 Münsterberg fora solicitado pela *American Association for Labor Legislatvm*, a estudar as causas dos freqüentes acidentes ocasionados pelos carros elétricos. O seu estudo levou-o a concluir que uma quarta parte dos guarda-freios deviam abandonar esse modo de vida, por carência de aptidão.

Todos estes acidentes, tanto da aviação como da viação, devem ser imputados, note-se bem, à falta de uma O. P. adequada.

Também os mutilados e estropiados de guerra precisaram de ser orientados para profissões compatíveis com as suas amputações e deformações. Por outro lado, a mão de obra especializada viu desaparecer, por virtude do conflito, os seus melhores elementos. Impunha-se uma orientação e seleção racionais que levassem a preencher o mais rapidamente possível as lacunas abertas.

Verificou-se também que a estabilidade nas profissões era aleatória. Uma estatística de Lipmann tinha já mostrado que as mudanças de emprego atingiam o seu máximo entre os 13 e 20 anos, para irem decrescendo até aos 50 anos. Estas mudanças, que podem ser filiadas na inaptidão, tanto física como psíquica, na fadiga causada pela profissão, etc, traduzem iniludivelmente, em qualquer dos casos, uma insuficiente aptidão, ou seja, uma errada escolha de carreira.

Naturalmente, todos os países procuraram criar ou aperfeiçoar os seus serviços de O. P., quer por iniciativa particular, quer por iniciativa oficial. Podemos dar como exemplo a Alemanha, que em 1922 contava já 592 institutos de O. P., onde 200.000 adolescentes foram orientados, o que representa cerca de 40% dos rapazes e 30% das moças, saídos das escolas (40).

Em Portugal, foi só em 1925 que se criou o *Instituto de Orientação Profissional Maria Luísa Barbosa de Carvalho*.

Pense-se, agora, que foram precisos mais de trezentos anos para que se começasse a compreender o que já fora dito, profeticamente, pelo grande Huarte:

"Conviene, antes que el muchacho se ponga a estudiar, descubrirle la clase de su ingenio, y ver cuál de las ciências conviene a su aptitud y hacerle que la aprenda;..."

*

* *

Era de supor que a O. P. assentasse no princípio, que se afigura evidente, de cada indivíduo escolher a profissão que melhor cor-

(40) Odette Simon: *L'orientation professionnelle en France et à l'étranger*, pr préface de M. Julien Fontegne, 1927.

respondesse ao seu talento, ou seja, seguisse a sua vocação. Em tal hipótese, somos levados a abordar o valor da *teoria da vocação* na O. P.

O conhecido cientista do país vizinho, Prof. Gregório Maranón, dá-nos, na sua obra *Vocación y ética* (41), com aquela elegância e beleza de estilo habituais nos seus escritos, uma curiosa teoria da vocação.

Ainda que êle se atenha ao significado etimológico da palavra, despido, embora, do sentido teológico que primitivamente a afetava, começa por distinguir entre vocação religiosa e as demais vocações. De uma maneira geral, a verdadeira vocação não é platônica, por isso que determina *servil'* o objeto dessa vocação. Mas este *servir* implica dons, qualidades específicas: não é escritor quem quer, não é sábio quem quer. Por isso, a vocação será a "aspiração, a servir, de uma aptidão ainda não revelada". Já a vocação religiosa não pressupõe qualquer aptidão. "O santo", diz êle, "serve a Deus, objeto universal, rezando, contemplando, extasiando-se, trabalhando, deixando-se matar: para tudo isto só se requer vocação; tendo-a, pode alcançar-se a santidade com o gênio ou com a simplicidade, com o vigor físico ou com a mais precária saúde".

A característica da vocação religiosa é ser toda amor exclusivo e puro sacrifício. Já com as mais elevadas vocações humanas, como a científica, a pedagógica, a artística, a par desse mesmo amor, requerem-se aptidões específicas, necessárias para servir o objeto desse amor. E, assim, temos o que Maranón chama *vocação de amor*. Mas nas vocações de caráter inferior, quer dizer, nas que dizem respeito às profissões liberais ou aos ofícios de certa categoria, o amor pode ser substituído pelo *querer*. Baseadas em aptidões especiais, mas não rigorosamente específicas, estas vocações fazem dos seus possuidores bons profissionais. Neste caso, temos *vocações de querer*.

Esta última modalidade das vocações leva a admitir vocações criadas (42) e não inatas como as outras. Ouçamos Maranón: "O desengano e a tragédia, na vida amorosa e na vida social, seriam a consequência obrigatória, se não existisse essa capacidade prodigiosa que tem o homem de criar, exuberantemente, o amor ou a vocação, sem vocação e sem amor iniciais, mas tão-sòmente com o mate-

(41) G. Maranón: *Vocación y ética*, segunda edición, corregida, 1936.

Esta obra reúne as lições proferidas por Maranón na Universidade Internacional de Santander e dizem respeito, sobretudo, à profissão médica.

(42) Pode ler-se em Ch. Huguenin, ao tratar da vocação pedagógica: "A vocação nem sempre é qualquer coisa de inato. Apresenta-se, por vezes, como uma conquista lenta, laboriosa, difícil, em que podem intervir fatores muito diversos" (*Intermédiaire des Educateurs*, 1915).

rial da convivência e da boa vontade. Esta aptidão, a mais nobre da nossa espécie, a que mais nos aproxima de Deus criador, retifica o erro de princípio; e quem sabe se não é, em definitivo, a fonte mais pura e elevada da humana felicidade."

Resta agora saber quais os sinais indicativos que permitem diagnosticar a vocação. É tarefa difícil, mas não impossível em muitos casos. A verdadeira vocação patenteia-se através dos sinais inequívocos do amor. Assim, um estudante aplicado pode não ter verdadeira vocação e, no entanto, outro que o não seja pode possuí-la. Por vezes, o amor e aplicação podem sobrepor-se, mas a carência desta nem sempre quer dizer ausência de vocação. É que estes estudantes, ainda que não cumpram os deveres impostos pelos professores, *inventam outros que os absorvem por completo e que, por isso, realizam com amor*. É esta "invenção do dever" uma das características iniludíveis da verdadeira vocação.

Já para Ostwald a característica do estudante bem dotado era não se contentar com o labor imposto pelo professor, para ir mais além, criar outro. "*Os estudantes particularmente dotados*", diz êle, "*não ficam nunca satisfeitos com o que lhes oferece o ensino ordinário*, o que torna possível reconhecê-los por este caráter. O ensino ordinário é dirigido em profundidade e sem superfície à média,- e, se um estudante é superiormente dotado, reconhece ser insuficiente o que recebe tanto quantitativamente como, e sobretudo, qualitativamente, pelo que exigirá mais" (43). E o Prof. Claparède refere: "O que caracteriza o futuro gênio é não estar satisfeito com o que lhe oferece o ensino ordinário, por este ensino ser feito em superfície, ao passo que o estudante superiormente dotado deseja um ensino em profundidade" (44). Assim, a função docente deve esforçar-se por, acima da ação de ensinar, descobrir a vocação dos estudantes para a exaltar quando é verdadeira, para a vivificar quando é débil e para a pôr a claro quando está oculta.

Por outro lado, como a escolha da carreira deve ser feita durante o período da adolescência, Marañón considera uma *falsa vocação* quando nesta não exista amor ao objeto em si, mas sim uma mera predileção, filha de um deslumbramento imaginativo próprio daquele período. Esta nova modalidade da vocação é apanágio da adolescência pelo fato de a vocação, "que é, em seu fundo biológico, aptidão, não ter ainda amadurecido." Claro que há exceções, mas raras, de verdadeiras vocações precoces, como para a matemática

(43) W. Ostwald: *Les grands hommes*, tradução de Marcel Dufour, 1912.

(44) Dr. Ed. Claparède: *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. 1927. Antônio Leal Júnior traduziu esta obra para a nossa língua com o título "Como diagnosticar as aptidões escolares". Também há tradução espanhola.

e para a música. De uma maneira geral, Marafión considera que a verdadeira vocação só se revela, na grande maioria dos casos, alguns anos depois da carreira ou ofício já estarem escolhidos. Como conseqüência lógica, julga de nenhum valor as provas de aptidão psíquica, sobre as quais assenta a O. P., visto as indicações por elas dadas nada revelarem quanto à verdadeira vocação que, na quase totalidade dos indivíduos, só tardiamente desperta.

Para Faguet, a "vocação é um amor intenso por um ofício que conhecemos pouco e com que temos sonhado muito" (45). Ela nasce por força da imaginação ou do hábito, pelo que teremos *vocação por imaginação* e *vocação por hábito*. Na primeira, a imaginação trabalha em redor duma impressão inicial, amplificando-a, vestindo-a de roupagens auriluzentes, projetando-a sobre um fundo deslumbrante. Deste deslumbramento nasce o amor. Neste caso, há um apelo da profissão feito à fantasia e aos sentimentos veementes. E, como se ama a profissão tal como a visionamos e não tal como ela se apresenta, são freqüentes as decepções, com o cortejo de todas as suas conseqüências. Na segunda, em que a imaginação é substituída pelo hábito, há também um chamamento da profissão, mas agora, ao costume, ao amor do meio, que leva o filho a sonhar com a carreira do pai e a segui-la, o que lhe dá a aparência, quando a exerce, de ser "profissionalmente velho." "Temos," dizia um dia um estudante, "um velho professor que acaba de sair da Escola Normal." Agora, já não há decepções por existir o convencimento, pela força do hábito, de que é seguida a própria vocação. Também para Faguet, quando se abraça uma carreira sem vocação, chega-se, por vezes, com o tempo, a ter-se-lhe amor, por virtude do trabalho despendido para o seu domínio, pelas dificuldades que ela apresenta no seu exercício, enfim, por ser uma verdadeira conquista, em que se sai vitorioso. Quer dizer: admite também uma *vocação adquirida*. Mas em qualquer dos casos, vocação significa amor.

Na pena de outros autores, a palavra vocação apresenta-se como sinônimo, ou quase sinônimo de aptidão. Está neste caso Hannotaux (46), quando diz: "Insistamos, por isso, sobre a vocação ou, se preferirdes um termo menos ambicioso, sobre a aptidão."

Acabamos de ver que a tendência é para considerar a vocação como amor, e, como seu sinal indicativo, as inequívocas manifestações desse mesmo amor. Tomemos um exemplo e, para isso, consideremos um estudante do liceu que se mostra insatisfeito com os conhecimentos adquiridos e anseia por ir mais além. Tem, segundo Maranón, uma verdadeira vocação, mas para que carreira? Se é alu-

(45) Emile Faguet: Da profissão, traduzido, por Sousa Brandão.

(46) Gabriel Hannotaux: **Du choix d'une carrière***.

no do curso complementar, podemos dizer, quando muito, que tem vocação para as letras ou para as ciências. Mas dentro de uma ou de outra enquadram-se grande número de profissões. Para qual tem vocação?

Maranón diz-nos que as *vocações de amor* necessitam de ser servidas por aptidões específicas e as *vocações de querer* por aptidões especiais. Mas quais são essas aptidões? Nada se sabe.

Faguet nada nos diz sobre a possibilidade de diagnosticar as vocações. Bem sabemos que tanto Faguet como Maranón admitem vocações adquiridas e, por isso, no caso de errar-se a vocação, ela pode ainda renascer das próprias cinzas, como a Fénix da fábula. Mas poder-se-á, na verdade, falar em vocações adquiridas, como fazem estes dois autores? Para Maranón, vocação "é, na sua etimologia e na sua real e vulgar acepção, a voz, a voz interior, que nos chama para a profissão e exercício de uma determinada atividade". Se vocação é essa voz interior, quer dizer, qualquer coisa que vem de dentro para fora, como se pode compreender uma vocação adquirida que é, em sua essência, um chamamento de fora para dentro?

Como tudo isto é pouco preciso e pode-se mesmo dizer bastante vago, agravado ainda pela afirmação de que as verdadeiras vocações só despertam, na grande maioria dos indivíduos, anos depois da carreira já estar escolhida, a O. P. é, naturalmente, levada a pôr de parte a teoria da vocação.

Posta de lado esta primeira hipótese, resta agora considerar como princípio diretor da O. P. o basear-se a escolha da carreira na diferenciação das aptidões individuais. Isto leva-nos a procurar saber qual o valor da *teoria da aptidão* na O. P., o que vamos fazer, ainda que sumariamente.

Desde 1880 que se vinha esboçando, com Charcot (47) e Galton (48), uma psicologia das diferenças individuais, que toma um largo desenvolvimento, em 1890, com Cattell (49). Coube a Stern o grande mérito de chamar a atenção para o desenvolvimento desta psicologia, com um estudo de conjunto dos seus problemas, seus métodos e seus resultados (50). A este novo ramo da psicologia, deu Stern o nome de *psicologia diferencial* (51). Binet e Henri (52) e Krae-

(47) Charcot: *Lecons sur les maladies du système nerveux faites à la Salpêtrière*, vol. III, 1880-1884.

(48) F. Galton: *Statisic of mental imagery*, 1880, e *Inquiries into huraan faculty*, 1883.

(49) J. Mckeen Cattell: *Mental testa and measurement*, in *Mind*, 1890

(50) W. Stern: *Differentielle Psychologie*. 1911, segunda edição da *Psychologie der individuellen Differenzen*, publicada em 1900.

(51) W. Stern: *op. cit.*

(52) Alfred Binet et Henri: *La psychologie individuelle in I/annêe Psycholosficrue*, vol. II, 18%.

pelin (53) prefeririam o de *psicologia individual* (54), designação esta que se tornou mais corrente.

É em virtude do desenvolvimento atingido por esta psicologia que se torna admissível a possibilidade de se estabelecer uma *teoria da aptidão*. Devemos, no entanto, confessar que ainda não foi formulada uma verdadeira teoria, pelo menos que nós saibamos. Com isto não queremos de forma alguma dizer que o assunto não tenha sido tratado com maior ou menor desenvolvimento pelos cientistas. Pelo contrário, e, por isso, vamos referir-nos, muito principalmente, a dois trabalhos que se ocupam da questão, não só com certo desenvolvimento como também com certa profundidade. São seus autores os dois conhecidos cientistas, — se bem que de sexos diferentes: — Prof.^a Francisca Baumgarten e Prof. Ed. Claparède.

O trabalho do primeiro, dado à estampa em 1928, intitula-se *Die Berufseignungsprüfung* (55); o do segundo foi publicado em 1925 e tem o título de *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. Neste trabalho, pode ler-se que "aptidão é o que diferencia, considerado pelo lado do rendimento, o psiquismo dos indivíduos, — abstraindo das diferenças de nível, no caso de se tratar de uma aptidão especial" (56). Mas, como importa saber dentro de que limites o *conceito de aptidão* depende das disposições naturais, ela englobará, naturalmente, três idéias essenciais:

- 1.º — A *idéia de diferença individual*;
- 2.º — A *idéia de rendimento, e*
- 3.º — A *idéia de disposição natural*.

Se todos os seres humanos fossem perfeitamente iguais, a idéia de *aptidão* seria naturalmente supérflua. Ninguém fala numa *aptidão* para andar ou numa *aptidão* para comer, por a grande maioria das pessoas andarem e poderem levar a comida à boca, mastigar e deglutir. O mesmo já se não dá com a matemática e as belas-artes, as quais implicam uma *aptidão* matemática ou artística, pela simples razão de a maioria dos indivíduos se apresentarem incapazes de conhecer as matemáticas superiores ou de realizar uma verdadeira obra de arte. O *conceito de aptidão* traz, pois, consigo a idéia de *diferença individual*. Por seu turno, esta diferença determina um rendimento dessemelhante de indivíduo para indivíduo, o que faz com que o *conceito de aptidão* inclua ainda a idéia de *rendimento*.

(53) Citado por Claparède in op. cit.

(54) Outras designações foram dadas, como caractereologia, por Bahnsen Lucka; etologia, por Stuart Mill, e psicologia especial, por Heyinans.

(55) Esta obra foi vertida para a língua francesa por Marcel Thiers, cto o título de *Les examens d'aptitudes professionneltes*, 1931. Também há tradução espanhola.

(56) Dr. Ed. Claparède: op. cit.

Neste, deve destringir-se o *rendimento bruto* ou *empírico* e o *puro* ou *natural*. O primeiro é a resultante do concurso de vários fatores, entre os quais avulta a *aptidão*, enquanto que o segundo só diz respeito a esta, quer dizer, à *aptidão* livre dos outros fatores que interferem no primeiro. No caso da O. P., o que importa conhecer é o *rendimento puro*, ou seja, o rendimento da *aptidão natural* ou *inata*.

Naturalmente, ocorre perguntar: como distinguir entre o *rendimento puro* e o *rendimento bruto*? Ao que Claparède contesta: "*de cada vez que, em iguais condições, um igual exercício produz diferenças no grau de uma aptidão, é que esta aptidão resulta, em parte, de uma disposição natural*". E, por isso, ela é na verdade uma verdadeira aptidão, uma aptidão natural". Ainda que teoricamente a resposta seja perfeita, quantas dificuldades, — reconhecidas pelo próprio Claparède —, se não encontram na sua verificação prática, sobretudo para conseguir as "iguais condições"! Não se julgue, no entanto, o problema insolúvel, por ser possível vencer as dificuldades pelo emprego de inúmeras experiências e múltiplas comparações.

Vimos que o rendimento puro corresponde à *aptidão natural* ou *inata*, e o rendimento bruto ou empírico a essa *aptidão* e ao concurso de outros fatores, tais como o exercício, a educação, a força de vontade, o estado afetivo, etc, conjunto este a que é costume chamar-se, ainda que impropriamente, como veremos depois, *aptidão adquirida*. Nos dois casos, tem que admitir-se a idéia de *disposição natural* como fazendo parte integrante do *conceito de aptidão*. Ouçamos, mais uma vez, Claparède: "Por vezes, fala-se em *aptidão adquirida*, mas, na realidade, em tal caso, subentende-se a existência de uma *disposição natural* para adquirir um hábito, uma habilidade, ou para aproveitar a experiência (57) . Na verdade, em condições iguais, como de educação, por exemplo, os indivíduos apresentam aptidões diferentes, o que patenteia claramente a existência de uma *disposição natural* que orienta o seu desenvolvimento numa dada direção em detrimento de outras e que leva a aproveitar certas experiências com menosprezo de outras, etc.

Compreende-se, facilmente, a importância que tem, tanto na pedagogia como na O. P., conhecer-se até que ponto a *aptidão* depende da *disposição natural* ou desta e doutros fatores concomitantemente. No primeiro caso, o indivíduo poderá pelo exercício ir muito além da média e tanto mais quanto mais acentuada fôr a *disposição natural*; já no segundo caso, na melhor das hipóteses, o indivíduo não ultrapassará muito essa média. Em verdade, o que mais

{57} André Lalande: *Vocabulaire technique et critique de La philosophie*. Nouveau supplément, 1932.

interessa conhecer são as possibilidades reais de cada indivíduo. Ora, este conhecimento leva a investigar acerca da complexidade, do aparecimento e da evolução das aptidões.

Se atendermos a que Claparède considera todo e qualquer processo psíquico como uma *aptidão*, tem que nela admitir-se vários graus de complexidade. E, como geralmente se aceita que o complexo é resolúvel em elementos simples reversíveis, procurou-se decompor as aptidões complexas nos seus elementos constitutivos, ou aptidões elementares. Foi, sobretudo, nas aptidões profissionais, que se procurou fazer essa decomposição por admitir-se que todos os que apresentassem essas aptidões seriam os mais aptos nas carreiras a que elas dissessem respeito (reversibilidade). Resta saber se qualquer *aptidão* complexa é de fato um somatório de aptidões elementares, ou se tem qualquer coisa de específico que a decomposição afete na sua essência (irreversibilidade). Tenha-se presente o caso do jovem e genial pintor Thade Styka. A análise do dom artístico deste pintor feita por Binet (58) revelou o fato extraordinário de não ser mais hábil na reprodução, de memória, de modelos de linhas, do que uma criança de oito anos, que não saiba desenhar.

No tocante ao aparecimento e à evolução das aptidões, sabe-se que há algumas que surgem em idades mais baixas do que outras. Cita-se, mesmo, a aptidão musical como a mais precoce, seguindo-se-lhe a aptidão matemática e literária e a artística. Uma das mais tardias é a científica. Mas a precocidade nem sempre é apanágio do gênio. Quantas crianças-prodígios não passaram mais tarde da mediocridade e quantos gênios que, de início, não se revelaram!

Aparecem, em boa verdade, pontos de interrogação sobre se o diagnóstico das aptidões de qualquer criança tem o valor de um prognóstico para quando qualquer delas fôr adulto e se existe diferença na evolução das aptidões nos dois sexos. Mas estes pontos de interrogação não querem dizer, de maneira alguma, que se devam menosprezar os métodos que possam ser usados no diagnóstico das aptidões. Antes, devem levar a uma atitude de circunspeção que nada afirma peremptoriamente. "O que o diagnóstico de uma aptidão estabelece", diz Claparède, "é uma probabilidade". Logo, na O. P. nunca se deve prognosticar o sucesso nesta ou naquela profissão, mas antes vaticinar uma maior ou menor probabilidade de êxito numa dada carreira.

Resta-nos agora referir o processo indicado pelo Prof. Claparède para a determinação das aptidões. Ainda que considere de real valor a observação e o interrogatório, tanto das crianças como dos

(58) A. Binet: La psychologie artistique de Thade Styka, in *Année Psychologique*, vol. 15, 1909, e *Les idées modernes sur les enfants*, 1911.

que as rodeiam, reconhece que isso não basta por se ter de escolher a profissão numa altura em que a vida quotidiana não oferece oportunidades para se evidenciarem as aptidões. Mesmo que se conhecessem os gostos das crianças, era preciso verificar se eles traduziam uma verdadeira capacidade. Por outro lado, a observação não permite mensurações que, por vezes, se impõem como auxiliares imprescindíveis. Daqui, a necessidade de se usarem provas capazes de pôr em evidência as várias aptidões, como economia de tempo e de uma aprendizagem, por ventura inútil. As provas que melhor satisfazem estas exigências, ou seja, se uma criança é apta para um trabalho que nunca executara, são os reativos conhecidos pelo nome de *testes* (59) .

Na verdade, não é pura utopia admitir a possibilidade de se organizarem testes capazes de evidenciar, sem recorrer à cópia de atividades de qualquer profissão, as aptidões que elas impliquem. Para tanto, basta lembrar que as aptidões assentam numa disposição natural, disposição esta de existência anterior à atividade que a requer. Estes testes, chamados de aptidão por Claparède, procuram determinar, no respeitante a uma dada aptidão, o lugar que ocupa um paciente entre os demais. Deste modo, afirma-se o princípio da possibilidade de diagnóstico das aptidões, que não é isento de crítica. Mas todas as críticas possíveis a esse princípio, e implicitamente à O. P., baseadas em que muito pouco se conhece relativamente à estabilidade e evolução das aptidões, tornam-se extensivas a todos os métodos de apreciação das capacidades usados pela psicotécnica. Mesmo assim, "mais vale", como diz Claparède, "um método que leve a resultados sem dúvida incertos mas afetados de um certo coeficiente de probabilidade, do que nenhum método, isto é, juízos arbitrariamente pronunciados e só subordinados aos caprichos do acaso".

É, sobretudo, em volta da divisão da aptidão em *inata* e *adquirida* que os vários autores se têm pronunciado. Assim, Christiaens (60) considera a aptidão como uma disposição natural que favorece a aprendizagem ou o trabalho, e admite que ela apresenta a forma ambivalente de *inata* e de *adquirida*. Segundo êle, convém fazer esta distinção por a O. P. dizer geralmente respeito a adolescentes, que

(59) Só consideramos testes as provas devidamente adaptadas e aferidas para o meio a que se destinam. Consulte-se o nosso trabalho *Teste mentais, sua história e valor*, separata do n.º 3 de Monografias do Boletim do Instituto Antônio Aurélio da Costa Ferreira, 1945.

(60) A. G. Christiaens: Une méthode **d'orientation** professionnelle, citado por Baumgarten.

ainda não possuem aptidões adquiridas na profissão, como sucede com os adultos. Sugere, todavia, que o vocábulo *aptidão* só seja usado no caso de se tratar de disposições naturais.

Decroly e Corberi, no *III Congresso de Psicotécnica*, realizado em Milão no ano de 1922, procuraram estabelecer as características diferenciais entre a *aptidão inata* e a *aptidão adquirida*. Decroly aceita, pela mesma razão que Christiaens, a distinção entre *aptidão inata* e a *adquirida* e dá como características da primeira para a distinguir da segunda:

- 1.º — O seu aparecimento precoce, como o que se dá com o dom musical;
- 2.º — O seu aparecimento espontâneo;
- 3.º — A persistência, e
- 4.º — A resistência às circunstâncias desfavoráveis.

Considera ainda que a *aptidão inata* é suscetível de se verificar experimentalmente:

- 1.º — Pela relação entre o exercício e o resultado obtido, quer dizer, quanto mais este fôr evidente, tanto mais é de admitir a hipótese de uma aptidão espontânea, e
- 2.º — Pela estimativa do rendimento, comparada com o rendimento normal.

Finalmente, Decroly admite a possibilidade de em todas estas determinações existirem exceções (61).

Corberi considera, além das características enunciadas por Decroly, uma nova — a *satisfação* — que está presente durante o exercício de uma *aptidão inata* (62).

Se bem que estas modalidades da aptidão sejam geralmente aceites, Baumgarten (63) critica-as por a palavra *inato* poder induzir a erros de sentido, ou melhor, de significado. Na verdade, as pesquisas realizadas com o fim de verificar a influência do exercício nas aptidões levaram a concluir que algumas delas não são suscetíveis de se formarem pelo exercício. Em face de tal dificuldade, Baumgarten admite que entre a *aptidão inata* e a *adquirida* não existem contrastes absolutos, mas antes deve dar-se-lhes um sentido re-

(61) O. Decroly: Les aptitudes innées et les aptitudes acquises. Atti della conferenza internazionale di psicotécnica allorientamento professionale, MilaD, 192:5, in Franziska Baumgarten: op. cit.

(62) Giuseppe Corberi: Attitudine innate e attitudine aquisite, Atti della conferenza internazionale di psicotécnica allorientamento professionale, in Franziska Baumgarten, op. cit.

(63) Franziska Baumgarten: op. cit.

lativo. Quer dizer: o que se considera inato é o na sua essência e o que se considera adquirido é o igualmente, mas, em todos os casos, ambos intervêm, com o predomínio de um deles (64) .

Por virtude das razões apontadas, sugere que se substitua a expressão *aptidão inata* por *qualidade* e se conserve, no entanto, o termo *aptidão*. A *qualidade* representa um caráter relativamente constante, que constitui a característica do indivíduo e que não é facilmente afetada por influências exteriores. Já a *aptidão*, que considera suscetível de se desenvolver, não só pelo exercício como pela educação, significa uma disposição "crônica e potencial para um rendimento". Desta forma, julga não haver qualquer oposição entre a *qualidade* e a *aptidão*, mas sim uma diferença na sua estabilidade relativa em face das influências exteriores.

Além disso, para Baumgarten, a divisão da *aptidão* em *imita e adquirida* pode levar a pensar-se que a primeira é uma coisa acabada, e, por isso, invariável, quando, na verdade, o não é. A *aptidão* faz a sua aparição espontânea e vai-se desenvolvendo, com ritmos diferentes conforme os indivíduos, até atingir a maturidade. A curva do seu desenvolvimento não se apresenta igual para todos ôles. Se algumas vezes se torna regularmente progressiva, noutras toma a forma ondulante e até zigzagueante, o que leva a supor que esse desenvolvimento se faz, às vezes, por paragens e até regressões.

Como épocas críticas desse desenvolvimento, assinala os três, os seis, os nove anos, e, sobretudo, o período da puberdade. Esta, que se manifesta aos treze anos, caracteriza-se pela tendência para sonhar para a introversão, por um aumento de excitabilidade sentimental que se traduz, tanto mais fortemente quanto maior fôr essa excitabilidade, pela necessidade da criação literária e por um menor rendimento escolar. O ritmo deste desenvolvimento pode variar com as condições climáticas, mesológicas e até com as próprias diferenças individuais. As exceções são também de admitir, tais como na adolescência revelarem-se aptidões não pressentidas nos períodos anteriores, mas de efêmera duração. Está neste caso o dom poético, que se manifesta nos adolescentes — quem não fêz versos nesse período! — e que se extingue depois. O mesmo se dá com a *aptidão eidética*, ou seja, a aptidão para ver com a mesma nitidez, como se estivessem presentes, as coisas, os seres, os desenhos, as fotografias, etc, que foram presentes durante muito pouco tempo ou em que se pensa, — aptidão essa assinalada por Jaensch.

A *aptidão eidética* é mais freqüente e atinge o mais alto grau de perfeição, em média, aos 12 anos e desaparece, regra geral, du-

(64) Léou "Walther repete a mesma idéia na sua *Orientation professionnelle et carrières libérales*, 1936

rante ou depois da puberdade. Pode considerar-se rara nos adultos. As estatísticas sobre a *aptidão eidética* na criança não são concordes. Assim, Jaensch encontrou 37% de *eidéticos* em idades que vão dos dez aos quatorze anos e meio, e Dwelshauvers (65) refere que, em certos povos, os casos de *eidetismo* ascendem a 40% enquanto que noutros, em iguais condições, não se encontra nenhum.

Já, há alguns anos, propusemo-nos investigar esta aptidão nos nossos escolares. A percentagem de *eidéticos* encontrada foi quase nula, mas cumpre-nos dizer que os resultados obtidos têm um valor precário, por o número de pacientes que intervieram na experiência ser relativamente pequeno. Também entre as crianças francesas, M. Craumansl (66) encontrou uma diminuta percentagem de *eidéticos*.

Ainda segundo Baumgarten, afora as leis do crescimento e da maturidade, o desenvolvimento das aptidões recebe largo influxo do mundo circundante. Conforme as influências favoráveis ou desfavoráveis dele recebidas, assim as aptidões se vivificam e aumentam o seu poder de expansão, ou, reduzidos à inatividade permanente, tendem a desaparecer. Daqui a convicção crescente de que o desenvolvimento das aptidões carece de proteção especial.

Foram, sobretudo, os americanos que defenderam com ardor e firmeza a proteção e a cultura dos dons. Cattell mostrou, com o auxílio de dados estatísticos, que o estado de Massachusetts, proporcionalmente à população, contava 84 vezes mais sábios do que o de Mississippi (67). Isto quer dizer que no estado de Massachusetts, existem influências favoráveis ao desenvolvimento dos dons, ou, — o que já não se nos afigura verossímil —, que no estado de Mississippi existem influências desfavoráveis a esse mesmo desenvolvimento. E Terman pedia no seu *Genetic shudies of genius* uma organização escolar que estivesse em harmonia com os dons das crianças.

Já em 1905 (68), na Alemanha, Petzoldt reclamava escolas especiais para os excepcionalmente dotados, atitude esta secundada, mais tarde, por Stern. A América do Norte, em 1915, já tinha, em Detroit, classes especiais para os super-dotados (69); Berlim tem a sua primeira escola, deste gênero, em 1917; na Bélgica, desde 1918 que algumas comunas tinham criado fundos destinados a subvencionar os estudantes pobres que revelassem aptidões excepcionais, e, pela lei orgânica de 15 de outubro de 1926, o parlamento belga

(65) Georges Dwelshauvers: *Traité de psychologie*, 1928. Há tradução espanhola de Joaquim Carreras y Artau.

(66) Citado por Pierre Quercy in *L'hallucination. Etudes cliniques*, 1930.

(67) Baumgarten: *op. cit.*

(68) Dr. Ed. Claparède: *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, 1927.

(69) Rudolph Pintner: *Intelligence testing, methods and results*, new edition, 1936.

instituiu os *Fondes des mieux doués* (70), etc. A proteção não ficou por aqui, estendeu-se não só aos inventores como ainda aos futuros inventores.

Também Baumgarten aborda o fenômeno pouco estudado da *compensação das aptidões*. É de todos conhecido que as qualidades de caráter, tais como a aplicação, a perseverança, a vontade firme, etc, podem compensar a ausência de certas aptidões. Igualmente as qualidades e aptidões intelectuais são suscetíveis de uma *compensação*. Na verdade, a ausência de uma grande sensibilidade auditiva pode ser compensada por um grande poder de atenção; uma memória precária por uma fácil compreensão das relações lógicas, etc.

Outro aspecto da *compensação psíquica* foi posta em relevo por Alfredo Adler (71), que verificou poder este fenômeno ser resultante de uma inferioridade corporal. Com efeito, Mozart tinha um ouvido imperfeitamente desenvolvido; Demóstenes gaguejava, e até os próprios deuses da mitologia parece quererem dar ao fenômeno caráter de lei: Vulcano era coxo, Vidar era mudo, Tir era manco, etc. Mas em tais casos o fenômeno só se registra em indivíduos com certa predisposição, o que não permite erigi-lo em lei geral.

Não se pense que a *compensação* consiste simplesmente na substituição de uma aptidão por qualquer outra. A experiência mostra que a substituição só é possível quando entre as aptidões existem certas relações, pois só assim uma pode interferir em substituição da outra. Deste modo, verifica-se um condicionamento recíproco das aptidões que se opõe a aceitar-se a sua mera justaposição e que dá ao seu conjunto uma natureza funcional. Quer dizer: patenteia-se a impossibilidade de decompor as aptidões, pelo menos algumas, em elementos simples, por afetar a sua própria natureza.

Aquele condicionamento recíproco torna ao mesmo tempo compreensíveis as *transmutações das aptidões* que se evidenciam pelo desaparecimento, na puberdade, de certas aptidões reveladas anteriormente, para darem lugar a outras. É o caso de um talento precoce para o desenho desaparecer pouco a pouco, ao mesmo tempo que se manifesta um dom musical.

As considerações expostas levam a formular várias interrogações.

Haverá aptidões capazes de se manifestarem sob formas diversas nos diferentes períodos da vida?

A presença de uma certa aptidão poderá levar a concluir da existência simultânea de outra ou outras aptidões?

(70) Léon Bairwens: Code des mieux doués. Sixième édition, 1935.

(71) Dr. Alfred Adler: Le tempèrament nerveux, tradução do Dr. Roussel, 1026.

Não haverá aptidões simultâneas, cujas manifestações estejam dependentes de influências exteriores com recalque das que se manifestam mais tardiamente?

Qual será a inter-ação, no sentido de se ajudarem ou frenarem mutuamente, das aptidões cujo desenvolvimento se faz paralelo?

Todas estas interrogações ficam sem resposta por pouco ou nada se saber das relações mútuas entre as aptidões, durante o seu desenvolvimento.

Finalmente, como se verifica uma inconstância dos pacientes quando se lhes apresenta, com intervalos de tempo variável e em que se verificam as mesmas condições externas, o mesmo problema ou problemas equivalentes, cuja solução deve ser sempre dada dentro do mesmo espaço de tempo, admite-se a existência de *oscilações de intensidade das aptidões*. Tais *oscilações* verificam-se, sobretudo, quando se aplica o mesmo teste, em épocas diferentes, ao mesmo paciente.

* * *

Do exposto verifica-se que aquilo que os cientistas designam pelo nome de *aptidão* é qualquer coisa que não está suficientemente estudada e não é bem conhecida. Lembremo-nos de que não se sabe ao certo qual o valor do diagnóstico das aptidões estabelecido durante a infância como prognóstico para a idade adulta e, bem assim, se existem diferenças na evolução das aptidões nos dois sexos. Mal conhecida é também a estrutura das aptidões, no sentido de ser possível a sua decomposição em elementos reversíveis, — aptidões elementares —, o que torna aleatória todas as provas de caráter analítico, tendentes a evidenciar as aptidões. Como vimos, não ficam por aqui as incertezas e os pontos de interrogação. Assim, não se conhecem bem as relações mútuas entre as aptidões, durante o seu desenvolvimento; desconhece-se se há aptidões suscetíveis de se manifestarem, sob formas diversas, nos diferentes períodos da existência; nada se sabe sobre a inter-ação das aptidões no sentido de se ajudarem ou frenarem mutuamente, quando o seu desenvolvimento se faz em paralelo, etc.

De não menor importância é a questão do caráter ambivalente da aptidão, isto é, a sua divisão em inata e adquirida. Se ela se pode adquirir, torna-se supérfluo o seu conhecimento, em consequência do treino e o exercício tornarem possível obter a aptidão almejada. Tal hipótese já foi defendida no tocante à aprendizagem e ao ensino, pelo cientista russo Gastew (72) e pelo cientista alemão Friedrich

(72) Citado por Baumgarten.

(73) . Estes cientistas julgam possível obter um rendimento igual de todos os estudantes ou de todos os aprendizes e, por isso, desfazer as diferenças de nível que existam entre eles, desde que se empregue um processo racional de ensino. Até hoje, a prática ainda não mostrou, nem a ciência ainda demonstrou tal possibilidade. Há, na verdade, miragens como a dos anormais de Mme. Montessori conseguirem ombrear com os normais nos exames. Neste caso, o sucesso destes desprotegidos da sorte não é devido ao método nem à técnica de ensino, mas tão-sòmente ao fato de essas provas de exame assentarem, essencialmente, no puro trabalho de memória.

Em abono do que acabamos de expor, vem o relatado pelos Drs. Collin e Sellier (74) num seu trabalho. Quinze dias depois de ter sido apurado para o serviço militar, um estudante, já com o segundo ano da Universidade, teve baixa pela Junta de Saúde, com o seguinte fundamento: "Debilidade mental, irresponsabilidade absoluta; incapacidade de receber a instrução militar". Este veredito não surpreendeu muito o pai, que, de sobejo, sabia que o filho tinha de ser ajudado a vestir-se e precisava de que o acompanhassem à universidade.

Mas, como pode compreender-se que um débil mental pudesse satisfazer às exigências do ensino universitário ?

A explicação deste estranho caso está, segundo aqueles autores, em o estudante ser provido de uma memória prodigiosa, que lhe permitia reproduzir não só o que ouvia como o que tinha lido, quando interrogado pelos examinadores. E, rematando, referem que, após a baixa que teve no serviço militar, este estudante voltou novamente a cursar a Universidade, onde conseguiu novas aprovações em vários exames!

Mas, se repararmos atentamente, o que se verifica acima de tudo é uma franca contradição entre a *aptidão inata* e a *aptidão adquirida*. É que esta exprime sempre, note-se bem, a anterior existência de disposições definidas, e, por isso, nestas disposições ela é já de si inata. Digamos de outra maneira, talvez mais clara: se a aptidão é, antes de tudo, uma *disposição natural*, no dizer de Claparède, de Christiaens, de Decroly e de outros, como se pode admitir a existência de uma *aptidão adquirida*? É o mesmo que falar de uma disposição natural adquirida, o que é um manifesto contra-senso: ou bem que é natural, ou bem que é adquirida.

17ii) A. Kriedrich: Das Anlernen auf psychotechnischer Grundlage: FShigketttschulang, in Praktische Psychologie, 1922, citado por Baumgarten.

i?4) André Collin et Henri Sellier: Projet d'assistance insuffisants ps>cl'iques vivant en liberte, in Annales de Medicine Légale, Oetobre, 1925.

Para fugir a esta contradição, Baumgarten chama, — como já tivemos ocasião de referir —, à aptidão inata *qualidade* e reserva o vocábulo *aptidão* para designar a "disposição crônica potencial para um rendimento" capaz de se desenvolver tanto pelo exercício como pela educação. Elimina, na verdade, a contradição, mas admite na mesma duas potencialidades que agora passam a chamar-se *qualidade* e *aptidão* com, sensivelmente, as mesmas características das que elas substituem. Quer dizer: a mudança incide quase exclusivamente nas palavras que representam essas potencialidades e não ria sua estrutura.

Mas será, de fato, possível desenvolver as aptidões pelo exercício e pela educação?

Em boa verdade, qualquer delas, quando devidamente aplicadas, leva a aptidão a um maior rendimento, o que induz, naturalmente, a interpretá-lo como a resultante do desenvolvimento da aptidão a que êle corresponde.

Mas será assim?

Na nossa modesta opinião, não existem aptidões adquiridas nem tampouco as aptidões são suscetíveis de se desenvolverem ou de se aperfeiçoarem pelo exercício ou pela educação.

O ciclo vital das aptidões acompanha o desenvolvimento do indivíduo, pelo que podemos considerar três fases: a de *desenvolvimento*, a de *estabilização* e a de *regressão*. Na primeira fase, a aptidão, segundo o indivíduo ou segundo o meio ou, o que é mais natural, segundo os dois, vai-se desenvolvendo umas vezes lenta outras rapidamente, ou com alternância das duas formas. Se quisermos marcar uma idade-limite para esta fase, podemos talvez fixá-la nos 18-19 anos. Já na segunda fase, como a aptidão atingiu uma certa maturidade, tende a estabilizar-se, o que, naturalmente, deixa entrever a possibilidade de, por vezes, continuar ainda seu desenvolvimento. Finalmente, na terceira e última fase, entra em manifesta regressão e chega mesmo a deformar-se, mercê da decadência sensorial cerebral, psíquica e até somática, que se verifica à medida que se avança em idade.

Se dentro do seu ciclo vital a aptidão passa um período de desenvolvimento, é, sem dúvida, possível, dentro de certos limites, criar-se um ambiente propício ou circunstâncias adequadas para que êle se faça nas melhores e mais apropriadas condições. Reconheceu-se mesmo a necessidade de favorecer o desenvolvimento das aptidões por, no caso contrário, estarem sujeitas ao desaparecimento.

Pergunta-se agora: desde que se pode, — e há toda a conveniência nisso —, favorecer o desenvolvimento natural das aptidões, qual será a ação que o exercício e o treino metódicos exercem sobre elas?

Afigura-se-nos que qualquer deles não exerce nenhuma ação sobre as aptidões, mas apenas leva o indivíduo a melhor utilizar essas potencialidades. Esta melhor utilização, que se patenteia, naturalmente, por um maior rendimento, induz no erro de se julgar que as aptidões são suscetíveis de se desenvolverem, no sentido de se tornarem mais poderosas, mais rápidas e mais seguras, quando submetidas ao exercício e ao treino. Mas, se o exercício e o treino levam os pacientes a bem se servirem das suas potencialidades, eles aprendem a melhor utilizá-las. Deste modo, o que se fêz foi apelar para uma nova aptidão que Koffka (75) e Kõhler denominaram aptidão para *aprender o novo*, — *poder de aprender* —, que na sua opinião torna possível os seres humanos adquirirem novas maneiras de agir.

Em pedagogia, por exemplo, uma das principais funções educativas é, quanto a nós, explorar essa aptidão, para que os estudantes aprendam a melhor utilizar a sua memória, a sua inteligência, enfim, as suas potencialidades. Este princípio básico é, infelizmente, ignorado ou esquecido por muitos educadores.

Vamos tornar, com dois exemplos, mais clara, mais transparente, ou seja, mais inteligível a nossa maneira de ver. Seja uma criança que à custa de reiterados exercícios consegue tocar piano. É vulgar pensar-se que esta criança adquiriu uma aptidão. Quem assim pensa, labora em erro, porque, se atentarmos bem, nenhuma aptidão foi adquirida, mas tão-sòmente entrou em causa a *aptidão para aprender*.

Consideremos agora outra criança que manifesta certa aptidão para a matemática e que, por virtudes de exercícios seguidos, consegue resolver uma série de problemas que, antes, se lhe afiguravam insolúveis. Muitos pensam que este resultado foi obtido mercê de o exercício ter desenvolvido a aptidão matemática.

Tal não sucede. O que se deu foi uma intervenção da *aptidão para aprender* a bem servir-se da inteligência por intermédio do raciocínio.

Mesmo na nossa modesta maneira de pensar só se devem considerar *aptidões e capacidades*. A *aptidão* aparece-nos como um estado virtual instável, que se manifesta quando, numa dada circunstância, a realização de um certo ato ou de uma dada operação dela se serve, traduzindo-se deste modo em *capacidade*. Quer dizer: quando a aptidão assinala a sua presença por um ato ou uma operação, ela traduz-se, ou melhor, concretiza-se em *capacidade*. Como é natural, não é de admitir a possibilidade de se desenvolver ou aperfeiçoar, pelo exercício ou pelo treino, a *aptidão*, por força da sua própria na-

(75) K. Koffka: Die Grundlsgen der psychischen Entwicklung des Kindes, citado por Baumgarten.

tureza. O mesmo ocorre com a capacidade. Como se poderia desenvolver a *capacidade*, se ela não é mais do que uma aptidão realizada, um epifenômeno?

Poderia objetar-se que afinal só existe a *aptidão para aprender*. Não é bem assim, por termos de reconhecer que, pelo menos, existem a aptidão matemática e a artística, — música e artes plásticas —, a que é costume chamar-se *dons*. Mas cumpre-nos confessar que o *dom* se nos apresenta, não como um símbolo de uma aptidão em alto grau, mas sim como uma síntese de aptidões. É impossível compreender, por exemplo, o dom musical, se não houver, em grande parte, possibilidades de aprendizagem.

Tais são, expostas sumariamente, as razões que nos levam a não aceitar a *aptidão adquirida* e a defender a impossibilidade de se desenvolver, — no sentido que demos a esta palavra —, ou adquirir aptidões.

Resta agora saber se, dentro desta nossa maneira de ver, è possível quantificar a aptidão. Julgamos que sim, por a *capacidade* em que ela se traduz apresentar graus diversos, o que a torna acessível à medida. Afirma-se, deste modo, a possibilidade de mensurar (76) indiretamente a aptidão.

A importância do tema em causa decorre da necessidade de sabermos se qualquer indivíduo serve para qualquer profissão, ou se apenas determinadas pessoas, na posse de certas qualidades, deverão abraçar determinadas carreiras. Como consequência do exposto, é a *aptidão para aprender*, dentro de cada profissão, que, de preferência, indicará qual a carreira que se deve seguir.

Devemos ainda lembrar a pouca estabilidade das aptidões; a sua efêmera duração (77) ; o fato de poderem ser afetadas pela ação do mundo circundante; de serem suscetíveis de transmutações; de existirem oscilações na sua intensidade e, bem assim, compensações entre si. Mas todas essas dúvidas, todas essas incertezas, todos esses pontos de interrogação, toda essa pouca estabilidade das apti-

(76) Sobre o significado que, no presente caso, se deve atribuir ao vocábulo mensurar, consulte-se qualquer dos nossos trabalhos: Algumas considerações sobre a medição em psicologia, in Boletim do Instituto de Orientação Profissional, n.º 3, outubro de 1942, e Testes mentais, sua história e valor, separata do n.º 3 de Monografias do Boletim do Instituto Antônio Aurélio da Costa Ferreira, 1945.

(77) Oferecemos à meditação do leitor o caso curioso do grande Pasteur-. Aos 13 anos, manifestava um gosto pronunciado pelas artes plásticas: executava desenhos a carvão e retratos a óleo de pessoas de família e de amigos que frequentavam a sua casa, que mereceram os melhores elogios (Vie de l'asteur, de René Vallery-Radot). Mas devemos salientar que o dom de observação e o cuidado meticuloso em representar o que via, manifestado através dos seus desenhos e das suas telas, são as qualidades que mais tarde vamos encontrar na sua obra científica.

does, filiam-se, muito particularmente, na instabilidade própria do período de transformação do indivíduo, ou seja, no período pubertário. Nele se verifica um desequilíbrio funcional, aliás normal, que determina que os elementos e as funções que intervêm em qualquer ato não estejam suficientemente coordenados para uma realização perfeita. É que devemos ter presente que na evolução fisiológica o equilíbrio entre a organização somática e o sistema endócrino-neurovegetativo e entre estes e o sistema nervoso central só se realiza tardiamente. A razão está na evolução do sistema nervoso central se fazer mais demoradamente do que a evolução do resto do organismo. Daqui, haver certa discordância entre as aptidões sensoriais e motoras e as psíquicas.

Mas a O. P. tem de formular prognósticos de evolução futura em indivíduos cujas idades oscilam entre os 13 e os 16 anos, isto é, durante o período pubertário. Ora, um prognóstico não vai além de uma probabilidade mais ou menos realizável e o período de vida, que serve de base a esses prognósticos, é exatamente aquele em que se verifica uma franca transformação do indivíduo e, por isso, o mais instável e indeciso da sua vida.

As dificuldades não ficam por aqui. Não é só o conhecimento dos adolescentes como também o das profissões que se impõe na O. P. Dizer que para uma dada profissão se torna necessário um grande poder de atenção, uma boa memória, etc, não tem, em boa verdade, sentido. Não há uma só atenção, não há uma só memória. Se umas profissões requerem, sobretudo, uma atenção vigilante, outras necessitam de preferência uma atenção expectante ou até distribuída (78). O mesmo se dá com a memória, com a imaginação, enfim, com todas as potencialidades intelectivas, por cada uma de-

(78) Como não há formas mas sim modalidades de atenção, com o significado de maneiras diferentes de prestar atenção, e dada a sua importância em psicotécnica, Piorkowski sugeriu classificarem-se as profissões segundo a atenção por elas requerida. Deste modo, verificou-se que, além da atenção concentrada, existe a flutuante, a distribuída e a difusa. A estas modalidades, Sollier e Drabs juntaram mais duas, indispensáveis na indústria: a expectante e a vigilante. Por sua vez, a atenção vigilante recebe a designação de latente quando se manifesta durante o sono, como no caso dos guardas da noite, dos enfermeiros ou enfermeiras, que devem despertar a horas determinadas ou com a produção de certos ruídos (Dr. Paul Sollier e José Drabs: *L'étude pratique de l'attention*, in *Revue de la Science du Travail*, 1930).

Devemos confessar que não nos parece fácil pôr em prática a idéia de Piorkowski por freqüentemente a mesma profissão requerer mais do que uma modalidade de atenção e, por vezes, ser difícil saber-se qual a dominante. Podemos dar como exemplo o motorista, o aviador e o polícia, em quem, por serem obrigados a notar o que se passa de anormal e estarem prontos para atuar, quando surja qualquer eventualidade, a atenção requerida é ao mesmo tempo expectante e vigilante.

las apresentar várias modalidades. De igual modo, dizer-se que para certa profissão é indispensável uma boa visão, lance de vista, bastante precisão, etc, não tem, da mesma forma, significado. A precisão requerida por uma profissão pode não ser a mesma requerida por outra; o lance de vista que se impõe em dado mister é, por vezes, dessemelhante do necessário para outro, — enfim, o mesmo se verifica com todas as qualidades que se consideram indispensáveis ao desempenho de uma atividade profissional.

Poderemos ilustrar com dois exemplos o que acabamos de expor. Para um trabalho delicado, em que os objetos têm de estar perto dos olhos, torna-se, como é costume julgar-se, necessária uma excelente acuidade visual, sem vidros corretores. Ora, reconheceu-se que os casos de miopia moderada, não progressiva, podem constituir, até, em certos casos, uma indicação favorável para tal trabalho. É que o efeito nefasto dessa forma da atividade sobre os órgãos visuais agravado pelas modificações devidas à senilidade, faz-se sentir muito mais no indivíduo normal do que no míope (79). Da mesma maneira, ao tecelão, que deve distinguir, quando ocorrem irregularidades na marcha do seu tear, parece dever-se exigir uma boa acuidade auditiva. Mas tal acuidade quer dizer capacidade para perceber leves ruídos no meio do silêncio, quando, afinal, o tecelão tem de distinguir leves ruídos mas no meio dos ruídos produzidos pelos outros teares.

Impõe-se, por isso, que anteriormente a uma análise das profissões se inicie uma análise da estrutura dos atos ergológicos (80), o que, ao que parece, já se começa a realizar (81).

Por outro lado, temos de reconhecer a existência de uma relação estreita entre a profissão e o meio social, o que leva a considerar a evolução das profissões. Na verdade, o trabalho do operário não se tem conservado constante perante a evolução, tanto técnica, como industrial e até econômica. Por isso, a passagem dos ofícios da Idade Média para a grande indústria que se lhe seguiu, bem como as profundas transformações da indústria moderna, mostram, eloqüentemente, que não são as profissões que se subordinam às aptidões, mas, antes pelo contrário, são as aptidões que se subordinam às profissões. Deste modo, tem de se pôr de parte a idéia corrente do indivíduo só ser apto para uma determinada profissão, como o significado da palavra *vocação* leva a supor, para se considerar um novo aspecto: o da existência, em cada indivíduo, do que poderemos cha-

(79) R. Bonnardel: *Vision et professions*.

(80) O adjetivo ergológico formou-se de *ergologia*, termo criado pelo Dr. Paul Solier, que significa, segundo a sua origem grega, ciência do trabalho.

(81) Consulte-se a *Psicologia dei trabajo profesional*, de Alejandro Chleusebairgue, 1934.

mar uma certa *plasticidade profissional*. A existência desta *plasticidade* foi também posta, largamente, em evidência pelas exigências das indústrias de guerra, especialmente a aeronáutica, pela necessidade premente de uma produção de aviões em larga escala, o que determinou a mobilização de grande número de operários de outras indústrias. Da mesma forma, a colocação dos inválidos de guerra em novas profissões em harmonia com a sua invalidez igualmente vem confirmar a sua existência.

Interferindo, sem dúvida, nesta *plasticidade*, temos os *fenômenos de transferência* (82), — fenômenos estes ainda mal conhecidos —, e que dizem respeito à perícia adquirida numa dada atividade se repercutir noutra ou noutras atividades. A importância do conhecimento de tal *transferência* é manifesta, não só para aprendizagem de um ofício, como para a deslocação de qualquer operário de uma espécie de trabalho para outra e muito especialmente para a O. P. Admitida inicialmente em psicologia e, sobretudo, em pedagogia, é conhecida por várias designações: *disciplina mental*, *disciplina formal*, *transferência do treino*, *treino formal e recíproco* *melhoramento na aprendizagem*.

A designação mais corrente é a de *disciplina formal*, preferentemente usada em pedagogia, e que traduz a possibilidade de o treino de uma função mental afetar a eficiência de outras funções mentais, ou a prática em qualquer disciplina de ensino repercutir-se no rendimento de outras disciplinas afins ou não afins. Com as experiências de James (83) e, principalmente, com as de Thorndike e Woodworth (84), a *teoria da disciplina formal* recebeu rude golpe, o que originou a realização de grande número de investigações com o fim de confirmar, — pelos partidários —, ou refutar, pelos adversários —, os princípios daquela teoria. Hoje ela é aceita dentro de certos limites e em determinadas circunstâncias.

No caso da transferência de a perícia adquirida, com movimentos locais, por parte do corpo humano, se efetuar para outra parte do mesmo corpo, toma o nome, atribuído por Scripture, de *educação cruzada*. É o caso de esta transferência se fazer de uma mão para

(82) As experiências sobre a transferência são bastante numerosas e têm incidido sobre: a memória, a aprendizagem sensorio-motriz, os juízos discriminativos, a gramática, a aritmética, o latim, a geometria, a boa apresentação dos trabalhos escolares, etc. Ao leitor curioso que se interesse por este assunto aconselhamos a consulta ao segundo volume da obra de Edward L. Thorndike, intitulada *Educational psychology*, volume II: *The psychology of learning*, 1930.

(83) W. James: *Principles of psychology*, 1891.

(84) Thorndike and Woodworth: *The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions*, citado por Edward L. Thorndike, in *Educational psychology*, volume II: *The psychology of learning*, 1930.

a outra, referida, entre outros, por Ewert (85), ou do pé para a mão ou vice-versa, como mostrou Bray (86) ou ainda de um olho para outro e de uma mão para a outra quando esta se acha paralisada, conforme os resultados das experiências de Lashley (87).

As primeiras experiências sobre a *educação cruzada* foram realizadas em 1858, por Volkman; seguem-se-lhes as de Fechner, também no mesmo ano, as de Scripture, em 1894, as de Woodworth, em 1898, etc. Mais recentemente, Cox apresenta o resultado das suas investigações e estuda a questão na sua obra *Manual skill, its organization and development*, publicada em 1934. No entanto, todos estes estudos incidem sobre formas manifestamente simples e analíticas da transferência. Ora, entre as atividades profissionais devem indubitavelmente existir formas complexas dessa transferência, que poderemos denominar *transferência profissional*, e que de igual modo estão presentes no conjunto da aprendizagem profissional. E como, segundo Cox (88), a transferência dos efeitos da aprendizagem torna-se tanto mais extensa quanto maior cuidado houver em acompanhar os exercícios de uma explicação verbal, que ensine a maneira de trabalhar e aprender, melhor se compreenderá o que no decorrer deste trabalho já frisamos: a importância que este fenômeno reveste não só para o ensino técnico como também para a O. P. Infelizmente, tanto a *plasticidade* como a *transferência profissionais* são mal conhecidas, o que não quer dizer que as ponhamos de parte.

Por outro lado, segundo Léon Walther (89), quanto às carreiras liberais, devem-se formular duas questões:

1.º — Qual a possibilidade do indivíduo seguir uma profissão liberal?

2.º — Dada essa possibilidade, para qual das profissões liberais esse indivíduo é suficientemente dotado?

No primeiro caso, é a *inteligência geral* que decide: quanto mais inteligente fôr, tanto maiores possibilidades tem de seguir uma carreira liberal. No segundo, o conhecimento da profissão liberal para que é especialmente dotado um indivíduo, deve ser feito através das

(85) P. H. Ewert: Bilateral transfer in mirror drawing, in *The pedagógica! Seminary*, 1926.

(86) C. W. Bray: Transfer of learning, in *Journal of Experimental Psychology*, 1928.

(87) IK. S. Lashley: Studies of cerebral function in learning VI. The theory that synaptic resistance is reduced by the passage of the nerve impulse, in *Psychological review*, 1924.

(88) J. W. Cox: op. cit.

(89) Léon Walther: L'orientation professionnelle vers les carrières libérales et ses bases psychologiques, in *Revue Philosophique*, ns. 7 e 8, de 1933, e *Orientation professionnelle et carrières libérales*, 1936. Há tradução espanhola.

atitudes em lugar das aptidões. A razão está em as *aptidões gerais*, que neste caso se reduzem à inteligência geral, determinarem o êxito nessas profissões, ao passo que as *aptidões especiais* quase não intervêm por se compensarem e se substituírem, entre si, com grande facilidade: Já com as outras carreiras são as *aptidões especiais*, isto é, as *profissionais*, que levam o indivíduo ao sucesso profissional, mas em harmonia com as suas inclinações. É, pois, a *inteligência geral*, por um lado, e as *atitudes* bem pronunciadas, por outro, que, para Walther, levam ao triunfo numa profissão superior bem determinada.

Em face da importância da *atitude* para o indivíduo e para a sua orientação na vida social, é por ela que se deve começar a investigação quando se trata de O. P.

As *atitudes*, tanto intelectuais como afetivas, caracterizam-se por uma estabilidade relativamente grande e uma oposição marcada às influências e obstáculos externos. Por vezes, acontece que um indivíduo apresenta quebra de interesse por uma profissão, o que não quer dizer que a essência da atitude tivesse sido afetada. Outras vezes, elas não se revelam claramente, fato este que pode levar a interpretações erradas. Por isso, como as *atitudes*, até ao presente, só são acessíveis à observação, esta deve ser cuidadosa e demoradamente feita.

Dadas as dificuldades, por nós expostas, que encontra a O. P. na sua atuação, não se pense que a julgamos desnecessária por imprática. Pelo contrário, defendemos a necessidade de se procurar vencer, tanto quanto se possa, todas essas dificuldades, — o que não se nos afigura de todo impossível, — pelas vantagens reais que nos advêm dos seus serviços. É com o auxílio da O.P. que se poderá reduzir a delinqüência infantil, combater a instabilidade profissional, proporcionar a alegria e contribuir para se alcançar a felicidade, isto é, fazer obra de higiene mental.

Foi para obstar à vagabundagem, mas muito particularmente à delinqüência infantil, que Parson organizou em Boston, no ano de 1908, como sabemos, o primeiro instituto de O. P. Já no ano anterior, o Dr. Healy havia fundado, em Chicago, o Instituto Psicopatológico do Tribunal da Infância para ir em auxílio da infância delinqüente. É, pois, com justa razão, que Meili (90) afirma que a aproximação destas duas datas mostra bem a mais estreita, a mais íntima relação entre esses dois domínios: o da higiene mental e o da O. P.

(90) M. Richard Meili: Hygiène mentale et orientation professionnelle, in L'hygiène mentale des enfants et adolescents, 1943.

A instabilidade profissional é, antes de mais, uma manifestação flagrante de uma escolha inadequada da carreira. Dentro da higiene mental, conhece-se a ação nefasta dessa errada escolha na evolução normal da vida humana. Na verdade, ela determina um psiquismo que leva, as mais das vezes, a perturbações de ordem vária, destacando-se um nervosismo geral, capaz de degenerar em fadiga nervosa, sempre de temer; a um acentuado sentimento de inferioridade, e, não raro, a conseqüências mais graves, como favorecer a eclosão de psicopatias ainda em germe ou já latentes.

Tal estado de espírito vai, naturalmente, agravar o já de si diminuído e inferior rendimento e qualidade do trabalho, que trazem como conseqüências, tanto a freqüente mudança de lugar como de profissão do indivíduo e a dificuldade em empregar-se. De igual modo, os acidentes de trabalho devem levar à suspeição de uma errada escolha de carreira, havendo todas as probabilidades de ela se transformar em realidade, quando aqueles se repetirem. Per isso, defendemos que todo aquele que sofreu mais do que um acidente, — excluídos os motivados por causas fortuitas, como incêndios, desabamentos, etc, ou técnicos, como explosão de caldeiras ou de motores, rupturas de máquinas, etc. — , deve ser cuidadosamente observado para se verificar se, de fato, é um *desadaptado profissional*, a fim de, em caso afirmativo, mudar de trabalho ou seguir outra profissão.

Ora, esta nossa maneira de ver vai de encontro à lei de Marbe, defendida por autoridades no assunto. Mesmo assim, não deixamos de, modestamente, expor aquela nossa idéia.

Marbe deduziu a sua lei dos dados estatísticos fornecidos pelas companhias de seguros de vida e contra acidentes e nela se estabelece uma predisposição individual para os acidentes, quer dizer, a possibilidade dos sinistros aumentarem na medida em que fôr maior o número de acidentes já sofridos pelo indivíduo. Giese (91) cita esta lei e diz: "a freqüência dos acidentes não depende das bases objetivas da probabilidade de sofrer acidentes a massa humana, mas sim das afinidades subjetivas dos indivíduos... Esta predisposição depende, também, da raça." Apresenta depois vários dados tendentes a confirmar esta afirmação. Igualmente E. Schreider publicou um trabalho, cujo título nos dispensa de qualquer comentário, por ser de sobeja eloqüente: *Facteurs physiologiques et psychologiques de la prédisposition aux accidents*.

(91) Fritz Giese: Psicotécnica, traduzido do alemão por Miguel Gonzalez, 1933.

Em 1936, Lahy e Korngold (92) organizaram dois grupos de trabalhadores, um formado por 200, já sinistrados várias vezes, e outro, de 300, que não tinham sofrido qualquer acidente, para procurar as diferenças características dos dois grupos, quando submetidos ao mesmo trabalho. Só notaram diferenças, que se traduziram numa inferioridade de rendimento do primeiro grupo, em relação ao segundo, quando lhes foi imposto um ritmo diferente ou um tempo limitado no trabalho. Para estes autores, é pela "impossibilidade de se adaptar a uma rapidez imposta ao trabalho ou a um ritmo diferente daquele que é natural ao indivíduo, que se reconhece a propensão para os acidentes."

Mas propensão, quer dizer, tendência natural para alguma coisa, por isso, não é facilmente compreensível como se possa ter tendência para se ser sinistrado. Os acidentes, excluídos, claro está, os imputáveis a causas fortuitas ou técnicas, só se dão quando se está desatento, quando falta a destreza manual, quando a memória é deficiente, enfim, quando as aptidões requeridas pelo trabalho exigido não estão em harmonia com as que possui o operário, e, como tal, existe um *desajustamento profissional*. No caso de ajustarem perfeitamente as condições do trabalho às aptidões dos trabalhadores, isto é, quando se escolher bem a profissão, o acidente não tem possibilidades de existência. E note-se que as próprias experiências de Lahy e Korngold vêm corroborar a nossa tese. A circunstância de a modificação das condições de trabalho evidenciar a inferioridade do grupo dos sinistrados, só quer dizer que os trabalhadores que o formavam não reuniam todas as aptidões requeridas pela profissão. A prova afigura-se-nos excelente para diagnosticar se o indivíduo está, na verdade, perfeitamente adaptado à profissão.

Como conseqüência do exposto, repetimos: os sinistrados em quem se registre mais do que um acidente, devem ser observados nos institutos de O. P. para lhes serem indicados, caso se verifique que tinham errado a profissão, — e estamos convencidos de que assim deve suceder —, novos trabalhos ou novas profissões. Depois se verificará se a lei de Marbe se cumpre. *O acidente repetido é, pois, um verdadeiro sintoma de errada escolha de profissão, ou seja de um desajustamento profissional.*

Quando, pelo contrário, se dá uma boa orientação profissional, ou surge, como dizem os americanos, "the right man in the right job", a alegria espalha-se-lhe no rosto. Esta alegria traduz o sentimento do dever cumprido, a satisfação de uma adequada aplicação

(92) J. M. Lahy et S. Korngold: Recherches expérimentales sur les causes psychologiques des accidents du travail. 1936.

de todas as energias espirituais, que fazem brotar a confiança, tonificam a vontade, robustecem todas as energias vitais, e tornam possível resistir, mesmo vencer, a série de maiores ou menores dificuldades que surgem com frequência no decurso da vida. E, visto que a felicidade resulta, em grande parte, da perfeita adaptação e integração do indivíduo no meio social, e como um dos fatores principais dessa adaptação e integração é o desempenho cabal da sua profissão, que só se atinge quando bem escolhida, podemos dizer que uma boa O. P. contribui para se alcançar essa felicidade.

Apesar de tudo, estamos firmemente convencidos, — como aliás já tivemos ocasião de referir —, de que é possível vencer, pelo menos em parte, as dificuldades por nós apontadas. As razões determinantes de tal atitude filiam-se, em grande parte, nas duas experiências levadas a efeito pelo City of Birmingham Education Committee, que são, na verdade, de bom augúrio. Os resultados da primeira experiência foram publicados em 1932, os da segunda em maio de 1940 e em novembro de 1944 (93). A primeira experiência teve por fim explorar a possibilidade e o valor do emprego dos métodos psicológicos na O. P. dos escolares. Para tanto, organizaram-se dois grupos:

No primeiro, a O. P. assentava nos métodos psicológicos ou predominantemente científicos, — grupo experimental —, e, no segundo, em métodos tradicionais ou predominantemente empíricos, — grupo de verificação. Nesta investigação, participaram 328 estudantes, dos quais 281 foram acompanhados, durante dois anos, desde o início da sua vida profissional.

Aquela instituição, impressionada com os resultados obtidos, resolveu fazer uma nova experiência em maior escala. E, assim, na publicação de maio, refere a experiência, — que não é mais do que um relatório preliminar da que foi publicada em 1944 —, feita em 820 estudantes, que foram vigiados, logo após a sua colocação, durante dois anos, e em 281 durante quatro. Os resultados foram sensivelmente concordes com os da primeira experiência.

Na publicação de novembro de 1944, o número de estudantes acompanhados durante os dois primeiros anos na carreira escolhida é de 1693, e, durante os primeiros quatro, de 608. O resultado, quanto à estabilidade nas profissões, sumariza-se do seguinte modo:

(93) Não conhecemos a primeira publicação, mas, como as outras duas, que a seguir mencionamos, relatam as suas conclusões, torna-se desnecessária a sua consulta. Eis os títulos das duas obras: *The value of vocational tests as aids to choice of employment, second report of research by E. Patricia Allen and Percival Smith, May 1940*, e *Scientific vocational guidance and its value to the choice of employment work of a local education authority, report of research, by E. Patricia Ilunt and Percival Smith, November, 1944*.

56% dos escolares, que seguiram a carreira indicada pela O. P., conservaram-se nela durante os dois primeiros anos após a saída da escola, e 46% mantiveram-se no decurso dos primeiros quatro anos, ao passo que no grupo de verificação a estabilidade não passou de 37% e 27%, respectivamente; só 11% dos que não seguiram as indicações dadas pela O. P. conservaram-se na profissão, tanto no decorrer dos dois primeiros anos como nos primeiros quatro.

Quanto à qualidade do trabalho produzido, que foi classificado de *muito satisfatório*, *satisfatório* e *pouco satisfatório*, eis os resultados que, por comodidade, vão discriminados em dois quadros:

PRIMEIRO GRUPO OU EXPERIMENTAL

Acompanhados durante	Classificação	Que seguiram o conselho da O. P.	Que não seguiram o conselho da O. P.
Dois anos	Pouco satisfatório	5%	19%
	Muito satisfatório	64%	67%
Quatro anos	Pouco satisfatório	31%	14%
	Satisfatório	4%	15%
	Muito satisfatório	65%	62%
	SEGUNDO GRUPO OU DE VERIFICAÇÃO		
Acompanhados durante	Classificação	Que seguiram o conselho da O. P.	Que não seguiram o conselho da O. P.
Dois anos	Pouco satisfatório	10%	9%
	Muito satisfatório	70%	63%
Quatro anos	Pouco satisfatório	20%	28%
	Muito satisfatório	7%	6%
		70%	57%
		23%	37%

Os resultados por nós sumariados mostram exuberantemente a possibilidade de se usar a O. P. com certo proveito, desde que **ela** assente em métodos o mais possível científicos. E, visto a manifesta importância desta experiência, por ter sido realizada com um número bastante elevado de pacientes, ou seja, uma amostra suficientemente válida e representativa (94), vamos entrar em alguns pormenores.

Na experiência importa conhecer como se fêz a O. P. em bases científicas, como se verificou a sua superioridade em relação aos métodos geralmente usados, — o que já atrás referimos —, e, finalmente, as sugestões que dele ressaltam. A O.P. foi baseada numa série de testes, tanto de inteligência como de várias modalidades de habilidade (verbais e não verbais); escalas gráficas de temperamento; metucioso exame médico e visitas de inquérito à habitação dos estudantes.

Naturalmente, as sugestões que decorrem desta metuciosa e bem orientada experiência visam o aperfeiçoamento das técnicas e estabelecimento de um programa mais adequado de O.P. E, assim, como se verificou a possibilidade de fazer-se uma O.P. de caráter científico dos alunos que terminaram os seus estudos desde que as escolas dessem a sua colaboração, sugere-se a criação de cursos de treino nos métodos da psicologia experimental, nomeadamente no capítulo dos testes, para professores selecionados do ensino secundário, de forma a assegurar-se posteriormente a presença de, pelo menos, um em cada escola. A estes professores ser-lhes-ia cometido o encargo de aplicar testes nos períodos mais próprios da vida dos estudantes e de organizar fichas onde seriam lançados os resultados obtidos com os testes e todas as informações de ordem psicológica e de ordem geral que digam respeito ao seu desenvolvimento.

É com base nessas fichas que na devida altura se poderá auxiliar as decisões que cada aluno deve tomar no respeitante à orientação dos seus estudos. E, finalmente, ao findar a vida escolar, um técnico do Juvenile Employment, depois de estudar as fichas dos alunos, em colaboração com o reitor e com aqueles professores, assentam na O. P. a dar a cada aluno.

Reconhecem, ainda, os autores do trabalho em questão ser natural haver testes por ventura mais adequados do que aqueles que empregaram. Impõe-se, portanto, a organização de novos testes de-

(94) Rui Carrington da Costa: Possibilidades de predição do aproveitamento escolar dos alunos do primeiro ano dos liceus, separata dos Liceus de Portugal, 1941.

vidamente aferidos, que possam preencher mais cabalmente essa função. Como, porém, não basta só conhecer as aptidões das crianças, mas ter inteiro conhecimento das condições exigidas pelas várias profissões e ainda conhecer a análise dos processos que as mesmas envolvem, — o estudo das crianças e análise das profissões são inseparáveis, por isso que se completam.

Das dificuldades apontadas e das experiências relatadas, verifica-se que a O. P. deve assentar num estudo cuidadoso e acurado da criança, por só assim os conselhos dados pela O. P. se tornarem profícuos. Nestes termos, é durante a vida escolar que se podem colher com mais proveito todos os elementos necessariamente capazes de dar uma melhor garantia do conhecimento das crianças.

É curioso que a descoberta não é nada nova. Já os educadores do século XVIII se pronunciaram a favor de uma observação sistemática e cuidada, durante a escolaridade, como o melhor meio de se atingir um conhecimento mais perfeito da criança. Friedrich August Wolf, por exemplo, na sua obra *Ueber Erziehung, Schule, Universitat* (95), fornece indicações, assaz curiosas, quanto ao tratamento individual a dar aos escolares, nomeadamente aos que pretendiam seguir cursos universitários. Para isso, traça o esquema de uma espécie de registro, para cada estudante, onde se deviam consignar as aptidões, a aplicação e precisão no trabalho, a estrutura moral e o rendimento escolar referente a cada disciplina do currículo. F. H. Chr. Schwarz, no seu livro *Die Schulen* (96), é bem preciso quanto à necessidade do conhecimento integral da natureza do escolar, e passa à realização prática, dando, em 1808, a *primeira ficha de observação escolar que se conhece*. Esta *Schultabelle* engloba as características dos estudantes, condensadas por Schwarz em três pontos essenciais:

- 1.º — Sua disposição natural;
- 2.º — Seu estado presente, e
- 3.º — Seu progresso.

Vem de longe, como acabamos de ver, a idéia de as verdadeiras atitudes e aptidões só se poderem realmente conhecer através das reações espontâneas, e, por isso, em ambiente natural. Claro que na escola tradicional e, infelizmente, ainda na maioria das escolas de hoje, onde a criança é, na sua atuação escolar, essencialmente receptiva, não é possível observá-la na sua espontaneidade. O mesmo já

(95) Citado por Léon Walther, in *Orientation professionnelle et carrières libérales*, 1936. Há tradução espanhola:

(96) Léon Walther: op. cit.

não ocorre na escola ativa (97), por tal observação se tornar praticável e os seus professores estarem especialmente preparados para uma cuidada observação psicológica. Temos de reconhecer a necessidade imperiosa de a escola receptiva se ir transformando em escola ativa.

Agora já pode compreender-se por que caiu em desfavor o antigo método da O. P., que consistia numa série de provas realizadas num ambiente de laboratório e que, por se obterem com uma aparelhagem delicada, se julgava que diagnosticavam com precisão a carreira que a cada um se impunha. No entanto, a crença no valor das provas laboratoriais tem, para nós, como aliás todas as coisas, a sua explicação.

Na O. P. procura-se indicar ao paciente a carreira que melhor se adapta às suas possibilidades, quer dizer, parte do indivíduo para a profissão. Já na seleção profissional, ou S. P., procura saber-se se o paciente possui os necessários requisitos requeridos para uma dada carreira, ou seja, parte-se da profissão para o indivíduo. Como tal, a função da S. P., por mais limitada, torna-se de mais fácil execução e, conseqüentemente, está mais avançada no sentido de, por meio dela, obterem-se resultados plenamente satisfatórios, como no caso das profissões de relojoeiro, condutor de locomotivas, guarda-freio e motorista. Nestas três últimas profissões, como se torna indispensável um poder de reação pronta e exata da parte de quem se propõe segui-las, a ausência desse poder é motivo de exclusão imediata. Deste modo, um curto exame circunscrito a este campo evidenciará imediatamente se o paciente é ou não apto para tais profissões. Semelhantes sucessos, tanto no que dizem respeito aos misteres, como às profissões industriais, deviam ter tido larga influência naquela crença.

Não queremos com o exposto dizer que subscrevamos as palavras de Kolodnaya, — que Chleusebairgue considera como acertadas —, de que num futuro próximo a aparelhagem psicométrica não passará de um objeto de museu (98) ; mas sim que a exagerada con-

(97) Para os menos iniciados nas questões pedagógicas, recortamos das conclusões dum relatório apresentado ao Congresso de Higiene Mental, efetuado em Paris, no ano de 1922, o que se segue:

"A escola deve ser ativa, isto é, mobilizar a atividade da criança. Ela deve igualmente ser um laboratório em vez de um auditório... Esta nova maneira de encarar a escola e a educação implica uma mudança completa na formação dos professores de todos os graus. Tal preparação deve ser acima de tudo psicológica" (Dr. Ed. Claparède: *L'education fonctionnelle*, 1931, de que há tradução brasileira e espanhola).

(98) Kolodnaya: *Compte-rendus de la Vlleme Conférence Psychotécniqne*, 1933, citado por A. Chleusebairgue in *Orientación Profesional. Fundamentos y teoria*, 1934.

fiança nas provas laboratoriais, predominantemente mecânicas, tem em O. P. um valor precário.

Por outro lado, na América do Norte, começou-se a compreender que, se havia toda a vantagem em orientar os estudantes na escolha da carreira, não fazia sentido que não se fizesse o mesmo no que diz respeito aos estudos. Foi Kelley (99), em 1914, o primeiro a focar este novo aspecto da orientação, que é conhecido por Orientação Educacional, ou O. E. (Educational Guidance) (100). Note-se que esta expressão já tinha aparecido em 1912, num editorial da revista *Elementary School Teacher* (101) com o significado do auxílio que pudesse ser prestado aos estudantes, pela escola, orientando-os para um trabalho mais consentâneo com as suas aptidões.

É fácil apreender a existência de relações estreitas entre a O.E. e a O.P. Assim, as profissões mais complexas ou mais qualificadas implicam estudos mais prolongados, pelo que tem de fazer-se uma escolha dos cursos que a elas correspondam. Mas onde haja escolha a fazer, há sempre lugar para uma *orientação* que neste caso será a *educacional*, apresentando-se por isso, como o primeiro passo para a O. P. Podia objetar-se que, afinal, a O. E. não tem razão de existir. Na verdade, autores, há como por exemplo Cõhen (102), que partem das cinco instituições, — lar, escola, igreja, indústria e Estado — para considerar cinco aspectos da O. P. : o social, o educacional, o moral, o industrial e o cívico.

Quanto a nós, preferimos seguir a idéia de Myers (103), que, apesar de reconhecer a existência da íntima relação entre a O.E. e a O.P., julga de toda a vantagem fazer-se a destrição entre elas, por, umas vezes, predominarem fins de ordem profissional, e, outros, de ordem educacional. Completamos a nossa maneira de ver, procurando delimitar o campo da O.E. Para nós, a sua ação desenvolve-se no sentido de auxiliar os estudantes na escolha dos estudos mais adequados à utilização das suas aptidões, mas que melhor satisfizem as necessidades do seu desenvolvimento.

(99) Truman Kelley: Education Guidance, 1914, citado por Lourenço Filho, in Orientação Educacional, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.º 13, de julho, 1945.

(100) A tradução de Educational Guidance é Orientação Educacional, forma esta usada pelos brasileiros. No entanto, os franceses e os belgas preferem Orientação Escolar — Roger Gal: L'orientation scolaire, 1946, e Mme. E. Nihoul-Fox: Echos de l'Officiel: orientation scolaire en France, in Archives Belges des Sciences de l'Education, octobre 1937. Veja-se a opinião autorizada do Prof. Lourenço Filho sobre a tradução a dar ao vocábulo "vocational", in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.º 13, de julho, 1945.

(101) Lourenço Filho: op. cit.

(102) I. J. David Cõhen: Principies and practices of vocational guidance, 1929.

(103) George E. Myers: Principies and techniques of vocational guidance, 1941, o Lourenço Filho in op. cit.

Como era natural, a experiência mostrou plenamente que o cabal rendimento escolar não era só função das qualidades exigidas aos estudantes e bem assim à escola, ao horário, ao professor, ao programa, aos métodos, pois se lhes tinha de juntar a de adaptação aos estudos. Ora, esta adaptação consegue-se por meio de uma adequada O.E., e esta é, como já dissemos, uma escolha. Naturalmente, impõe-se uma grande variedade de cursos bem articulados entre si, que tornem possível essa atitude.

Não se pense, no entanto, que esta solução depende somente da escola ou do legislador. Aquela variedade traduz não só o "adiantamento", como muito bem diz o eminente pedagogo Prof. Lourenço Filho, "das técnicas pedagógicas e dos conhecimentos que lhe servem de base, mas, muito especialmente das condições da vida social e econômica, que na organização educacional se reflitam (104)".

É de boa prática, por auxiliar poderosamente a O.E., a atitude seguida nalguns países de, afora das disciplinas comuns e obrigatórias do ensino instituírem outras livres, sob a direção de mestres competentes, nas quais os estudantes podem satisfazer os seus gostos, as suas inclinações e fazer prova das suas aptidões. O trabalho, por elas requerido pode realizar-se em grupos ou individualmente e nele é que os estudantes reconhecem a necessidade de aperfeiçoar as suas técnicas, que tanto podem ser intelectuais como manuais. Na América do Norte, em 1942, já existia um bem montado serviço de orientação, que abrangia aproximadamente um terço das suas escolas secundárias. Nos Estados do sul, os serviços eram menos completos e numa proporção menor que os do extremo leste e os dos Estados do oeste, que atingiam mais de 40% (105).

As possibilidades de uma orientação, como já atrás dissemos, refletem "muito especialmente as condições da vida social e econômica". Ora, no Brasil, vinha-se acentuando não só uma intensa organização do trabalho nos vários ramos da atividade, mas ainda um desenvolvimento industrial de certo vulto. Conseqüentemente, o número de profissões aumentou e, por igual forma, os serviços especializados e qualificados por elas determinados. Tal fato não podia deixar de se fazer sentir na instrução.

Esta atmosfera excepcionalmente propícia foi bem sentida, o que não é de admirar por o Brasil se vir afirmando cada vez mais um país progressivo em matéria pedagógica, a que tem sabido dar feição prática digna de nota e de admiração. E, assim, é promulgada a lei orgânica do ensino secundário, de 9 de abril de 1942, ou a

(104) Lourenço Filho: op. cit.

(105) *Review of Educational Research*, abril de 1945, citado por Lourenço Filho.

lei Capanema (106), como é vulgarmente conhecida, que torna obrigatória, no seu artigo 80, fazer-se a O.E. nos estabelecimentos de ensino secundário.

Devemos dizer, no entanto, que a França já tinha realizado um ensaio de O.E. em 1937. Verificado um acréscimo de população liceal que ia além de 72%, aumento este que preferentemente atingia a seção A, — predomínio das humanidades clássicas —, com a agravante de elevado número de alunos não conseguirem a carta de curso, resolveu o governo, para obtemperar a tais inconvenientes, dividir o ensino liceal em três seções com um ano vestibular de estudos em classe de orientação (107). As seções eram a clássica, a moderna e a técnica, e os alunos ingressavam em qualquer delas, confoime as tendências e as aptidões reveladas naquela classe de orientação. Esta experiência de O. E., iniciada em 1937-1938, e que se estendeu pelo ano de 1938-1939, foi, infelizmente, prejudicada com o advento da última guerra, e, — porque não dizê-lo? —, por falta de preparação técnica dos que nela intervieram, o que não permitiu tirar conclusões definitivas.

Julgamos, pois, ser o Brasil o primeiro e único país em que a O.E. é obrigatória. No tocante à O.P., já a França o tinha feito pelo Decreto-lei de 24 de maio de 1938. No seu artigo primeiro, prevê a criação em cada departamento, ou grupo de departamentos, de um secretariado de O.P., e no seu artigo quinto a criação, em cada departamento, de centros de O.P., tanto obrigatórios como facultativos. Mais adiante, no seu artigo oitavo, pode ler-se:

"... après le délai de trois ans, ... aucun enf ant âgé de moins de dix-sept ans, ne pourra être employé dans une des entreprises visées à l'article 9 (108) s'il n'est muni d'un certificat, délivré gratuitement par le secrétariat d'orientation professionnelle sur attestation des centres publics ou privés d'orientation professionnelle."

Também no Brasil, em 1942, por Decreto-lei de 16 de junho do mesmo ano, se estabelece que os aprendizes a admitir na indústria

(106) Assim denominada por, ao tempo, sobraçar a pasta da Educação o Dr. Gustavo Capanema.

(107) Sobre o assunto leia-se o curioso artigo Atualidades pedagógicas — A classe de orientação em França, publicado nos ns. 103 e 105 da revista Labor, de novembro e dezembro de 1939 e 1940, da autoria do Prof. Oliveira Guimarães. Eis algumas revistas francesas que abordaram também o assunto: Le Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle de novembro e dezembro de 1937; L'Information Pédagogique de novembro-dezembro de 1947; vários números de Pour l'Ere Nouvelle de 1937, 1938 e 1939 e Esprit, ns. 62 e 63, de 1937.

(108) Eis as empresas enumeradas no artigo 9.º: industriais, comerciais (tanto de caráter industrial como comercial) públicas ou privadas, e bem assim as sociedades cooperativas, as sociedades de caução mútua, de crédito marítimo mútuo, os bancos populares e certas empresas concessionárias.

devem ter, pelo menos, 14 anos de idade; possuir os conhecimentos mínimos essenciais à preparação profissional ou haver terminado o ensino primário; ter a aptidão física e mental comprovada por processos científicos de S. P. para a atividade que desejam seguir, e, caso a S.P. não lhes seja favorável, procurar-se-lhes-á a atividade mais adequada às suas qualidades e aptidões, servindo-se, para tanto, da O.P.

Tudo concorre, portanto, para que a escola seja um auxiliar valioso e imprescindível da O.P., o que a orienta para a idéia inicialmente posta pelos ingleses e americanos, — como tivemos ocasião de referir no decorrer deste trabalho. Mas, dentro desta tendência, temos de considerar duas correntes: a que defende dever ser a O.P. feita exclusivamente na escola, e a que se limita a considerar a escola como simples auxiliar dos organismos especializados.

Pronunciou-se contra a primeira corrente o Segundo Congresso Internacional de Psicotécnica aplicada à Orientação Profissional e à Organização Científica do Trabalho, realizado em Barcelona, no ano de 1921, como resultado da discussão das comunicações apresentadas por Otto Lipmann e J. Ruiz Castella. Eis as conclusões:

1.º — "A escola não pode praticar a O.P.;

2.º — A O.P. necessita da colaboração da escola" (109).

Entretanto, podemos citar, como defensor da primeira corrente, o conhecido e sábio professor de psicologia da Universidade Católica de Milão, Agostinho Gemelli (110). Considera a impossibilidade de emitir juízos válidos de O.P. quando assentem em provas realizadas no ambiente artificial dos laboratórios, ainda mesmo que se utilize a mais variada e perfeita aparelhagem. Pelo contrário, defende ser o meio mais adequado, o mais propício, e, por isso mesmo, o eleito, para a formulação de tais juízos, a escola, por nela se tornar possível revelarem-se as aptidões, tendências e inclinações próprias de cada indivíduo, quando ela realize um ambiente de vida livre e completa. Para êle, a orientação e a educação são dois aspectos do mesmo fenômeno. Mas em publicação posterior (111), de 1946, enfileira na segunda corrente por ter reconhecido que a escola, por si só, encontra dificuldades tais em desempenhar-se do encargo de orientação, que só com o auxílio de instituições especializadas as poderá vencer. Assim, defende nessa publicação que se devem criar

(109) Segona Conferència Internacional de Psicotécnica Aplicada a l'Orientado Professional i a l'Organització Científica dei Treball, 1922.

(110) A. Gemelli: La psicologia a servizio dell'orientamento professionale **nella scuola**, 1943.

(111) Fr. Agostinho Gemelli: Necessita di attuare in Itália l'orientamento professionale dei giovani e criteri direttivi da seguirsi, estratto dal fascicolo di Luglio-Settembre, 1946, de Revista Internazionale di Scienze Sociali.

institutos ou centros de orientação (112) com o encargo de fornecer material de observação, direção, dados estatísticos, profissionais, etc, às escolas para serem utilizados pelos seus professores. Quer dizer: estes serviços teriam como função auxiliar e completar o serviço orientador da escola.

Mostra-se Gemelli contrário à intervenção do Estado nesses serviços com o fim de os tornar obrigatórios, como se deu na Alemanha, como vimos na França e é corrente na Rússia. As razões que invoca são ponderosas. Parte do princípio de a natureza humana ser particularmente móvel, sobretudo na fase evolutiva, o que não permite formular juízos absolutos; as transformações do caráter apresentarem certa freqüência, motivadas, em grande parte, por influências ambientais; as aptidões nem sempre se revelarem claramente, pelo que julga ser demasiado ousado transformar meras possibilidades em certezas, sobretudo quando estão em causa os destinos humanos. Conseqüentemente, defende que o conselho de orientação não vá além de um simples conselho e que, de forma alguma, se torne uma condição *sine qua non* de ingresso nas profissões. Mas não lhe repugna, contudo, aceitar que o Estado estabeleça um serviço central que unifique os processos, que dê diretivas, etc; mas o que sobremaneira receia são as estatizações. Enfim, pronuncia-se a favor da criação de centros de orientação, tanto oficiais como particulares, disseminados pelo país para colaborar com as escolas e até com as organizações patronais.

Dentro deste segundo tipo situa-se também o grande pedagogo brasileiro Prof. Lourenço Filho, que cria, como diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, em 1931, o primeiro serviço de O.P. e O.E., ou seja S.O.P. e E., do seu país (113). Uma medida desta natureza não se toma sem que se disponha de pessoal habilitado para a sua realização. Impõe-se, por isso, um pouco de história.

O Serviço de Psicologia Aplicada da Diretoria Geral do Ensino, de São Paulo (114), contava, entre as suas seções, uma relativa à O.P., destinada a fornecer conselhos profissionais e educacionais aos escolares que os solicitassem. Ao mesmo tempo, realizava cursos com o fim de preparar futuros técnicos. Foi com os téc-

(112) Devemos informar que na Itália não há Institutos de O. P. em atividade. O que existe em Roma tem funções propriamente universitárias de investigação científica.

(113) Noemi Silveira Rudolfer: O primeiro serviço de orientação profissional e educacional no Brasil, in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.º 13, cie julho de 1945.

(114) Noemi M. da Silveira: Da organização do Serviço de Psicologia Aplicada da Diretoria Geral do Ensino do Estado de S. Paulo, 1932.

nicos daquele serviço que se tornou possível pôr em vigor a S. O. P. e E.

Pensou também o Prof. Lourenço Filho iniciar "classes pré-vocacionais" nas escolas primárias e profissionais para dar a cada estudante o conhecimento do trabalho e das suas aptidões pela sua colocação em situações reais. Tal medida não chegou a efetivar-se por todas as atividades do S.O.P. e E. terem sido interrompidas, em 1932, com a saída do Prof. Lourenço Filho do Departamento da Educação e de D. Noemi da Silveira (115), que, como técnica, dirigia os trabalhos. Tais atividades foram retomadas, em 1933, com a nomeação do Prof. Fernando de Azevedo para Diretor daquele Departamento, que pôs em prática a idéia das "classes prevocacionais" do Prof. Lourenço Filho, mas só nas escolas profissionais. Finalmente, em 1935, o S.O.P. e E. é extinto, por transformação do organismo de que fazia parte.

Em 1936, o ministro Dr. Gustavo Capanema, ao estudar a reorganização do Ministério, alvitra que se crie um Instituto Nacional de Pedagogia, o qual se torna um fato, no ano seguinte, com a lei n.º 378. Pelo Decreto-lei n.º 580, de 1938, este Instituto passa a denominar-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e no seu artigo quarto estatui que êle abrangerá quatro seções técnicas, em que uma delas é de O.P. e S.P. (116). Para seu diretor foi escolhido um dos mais altos valores pedagógicos brasileiros, Prof. Lourenço Filho, que ainda exerce tal cargo e com a maior proficiência.

Como se vê, de há muito que vem preocupando os brasileiros a questão da O.P. e da O.E., o que lhes permitiu ter técnicos competentes para porem em execução a lei Capanema, no que diz respeito à obrigatoriedade da O.E. no ensino secundário.

Em Portugal, a existência do Instituto de Orientação Profissional deve-se à generosidade da benemérita senhora D. Francisca Barbosa de Andrade. Em seu testamento, deixou um valioso legado com a obrigação de fundar-se em Lisboa uma casa de caridade com a denominação de "D. Maria Luísa Barbosa de Carvalho". O então Provedor da Assistência Pública, Dr. Lino Gameiro, teve a feliz idéia de aplicar este legado na fundação do Instituto de O.P., que tomou o nome desta última senhora, conforme o desejo da legatária. Por esta razão, de início, o seu âmbito não ia além de serviços pres-

(115) Esta ilustre pedagoga é hoje professora de Psicologia Educacional do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo.

(116) O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em sete anos de atividades, separata da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.º 16, de outubro de 1945. Por este trabalho pode aquilatar-se da importância e valor da obra notabilíssima, já levada a efeito por este organismo.

tados às crianças das escolas da assistência pública de Lisboa, como estatuiu o Decreto n.º 11.176, de outubro de 1925 (117). No entanto, a sua esfera de ação foi alargada pela letra de vários decretos. Assim, foi autorizado a prestar os seus serviços aos adolescentes estranhos à Assistência Pública. Começou também a trabalhar com o Ministério da Justiça, obrigando-se a orientar todas as crianças do Tribunal de Infância ou da Tutoria Central de Lisboa, na escolha da carreira e bem assim da formação científica, pedagógica, psicológica e sociológica do pessoal dos Tribunais da Infância.

Tais fatos colocam-nos como o primeiro país que iniciou a O. P. no campo da assistência pública e no de assistência aos menores delinquentes, sujeitos à jurisdição de tribunais especiais. Finalmente, pelo Decreto n.º 14.963, de 24 de janeiro de 1928 (118), passa o Instituto a ficar dependente do Ministério, ao tempo denominado, da Instrução Pública. Esse diploma consigna, além das atribuições expressas na legislação anterior, o encargo de fazer exames de O. P. e de seção mental dos alunos das escolas dependentes não só do Ministério da Instrução como dos outros Ministérios, quando lhe fôr requerido; proceder às investigações necessárias de caráter pedagógico e psicotécnico, nas escolas, com o fim de uma melhor eficiência do ensino; proceder à organização dos serviços de O. P. no País; organizar cursos especiais para a formação de peritos orientadores; proceder a investigações de caráter científico sobre as atividades profissionais e aptidões por elas requeridas e, bem assim, a todos os problemas que digam respeito à organização científica do trabalho nacional.

O primeiro diretor do Instituto foi o Dr. Faria de Vasconcelos, figura prestigiosa, de projeção além fronteiras, que afanosamente diligenciou colocá-lo a par dos seus congêneres do estrangeiro. E, assim, era-lhe "grato dizer, com legítimo e nobre orgulho, que sob o ponto de vista dos aparelhos e instrumentos para o diagnóstico das aptidões e estudo das atividades profissionais, o Instituto de Orientação "Maria Luísa Barbosa de Carvalho" é um dos melhores da Europa" (119). Este mesmo aspecto já tinha sido por êle focado na comunicação apresentada à Quarta Conferência Internacional de Psicotécnica (120), realizada em Paris, no ano de

(117) Publicado no Diário do Governo, n.º 229, de 24 de outubro de 1925, 1.ª série.

(118) Publicado no Diário do Governo, n.º 22, de 26 de janeiro de 1928, 1.ª série.

(119) Faria de Vasconcelos: Organização do Instituto de Orientação Profissional "Maria Luísa Barbosa de Carvalho", in Boletim do Instituto de Orientação Profissional "Maria Luísa Barbosa de Carvalho", n.º I, de abril de 1928.

(120) Faria de Vasconcelos: L'Institut d'Orientation Professionnelle "Maria Luísa Barbosa de Carvalho", in Comptes-Rendus de la IVme Conférence Internationale de Psychotechnique, 1929.

1927, e, dois anos mais tarde, numa conferência por êle proferida no salão nobre da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Desta conferência recortamos o seguinte:

"Para a realização dos exames de orientação e seleção profissionais dispõe o Instituto de 14 laboratórios dotados com a aparelhagem mais moderna que existe, de fabrico alemão, belga e francês" (121).

Ainda que Faria de Vasconcelos manifeste, como acabamos de ver, certa confiança nas provas laboratoriais, isso não o impedia de defender que a "orientação tem de ser encarada sob todos os aspectos, que quanto maior e mais variado fôr o número de documentos colhidos tanto mais segura será e mais apreciáveis serão os seus resultados positivos" (122). Considera de valor os esclarecimentos obtidos através do orientado, dos pais, das escolas, dos exames clínicos, fisiológicos, pedagógicos e dos inquéritos às condições, económicas e técnicas das profissões.

Pronuncia-se contra a prática da orientação na escola, mas é de opinião que se crie, para os professores, cursos especiais de peritos orientadores, para mais tarde atuarem, junto das escolas, como delegados dos serviços de O.P. Além disso, defende a necessidade de tornar conhecidos nelas os princípios da O.P., por meio de folhetos, conferências, etc, e bem assim orientar a atenção dos professores, dos alunos e das suas famílias para a importância e necessidade de uma escolha apropriada da carreira, de uma aprendizagem adequada, de um ensino profissional digno desse nome. A escola forneceria informes sobre o comportamento moral e social dos alunos a orientar, —i informes que seriam consignados numa ficha.

Como considera a aprendizagem de alta importância não só para o indivíduo como para a coletividade, e como verberava a antiga forma de a obter, defende uma pré-aprendizagem. Esta devia situar-se logo que terminasse a escola primária, e tinha como finalidade essencial despertar as aptidões dos alunos e aperfeiçoar a cultura geral adquirida anteriormente. Mas, para isso, já os programas das atividades escolares deviam girar em torno das modalidades do trabalho profissional, de forma a terem um carácter essencialmente ativo e prático. Era neste período que se procederia aos exames clínico, fisiológico e psicológico, tendentes a diagnosticar as aptidões. Seguir-se-lhes-ia um novo período de verdadeira aprendiza-

(121) Dr Faria de Vasconcelos: A obra do Instituto de Orientação Profissional de Lisboa, in Conferências da Liga Portuguesa de Profilaxia Social (1.ª série), 1933.

'122) Faria de Vasconcelos: Boletim do Instituto de Orientação Profissional "Maria Luísa Barbosa de Carvalho", n.º 1, de abril de 1928.

gem, por isso, metódica, progressiva e cientificamente organizada, administrada em escolas próprias.

Quando a aprendizagem não pudesse ser ministrada na escola, mas na oficina, na fábrica, etc, pretendia que se fizesse um contrato de aprendizagem onde se consignassem, bem explicitamente, os deveres tanto dos patrões, como dos aprendizes, cujo cumprimento seria fiscalizado pelos serviços da O.P. Dada por finda a aprendizagem, tratar-se-ia da colocação, vigilância, amparo e auxílio dos jovens operários por uma nova entidade, a que deu o nome de Bolsa de Trabalho. Esta Bolsa de Trabalho para aprendizes que tivessem feito as suas provas de aptidão profissional no Instituto de O.P., foi objeto de um projeto elaborado, a seu pedido, pelo Dr. Artur de Oliveira Ramos. As suas atribuições, definidas no seu artigo quarto, são as que se seguem:

"1.º — Obter colocação nas carreiras determinadas pelo Instituto de Orientação Profissional para os aprendizes de ambos os sexos;

2.º — Vigiar os aprendizes colocados pela Bolsa;

3.º — Patrocinar os aprendizes colocados pela Bolsa, promovendo o seu bem-estar físico, econômico, moral, intelectual e profissional" (123) .

Apesar do Dr. Faria de Vasconcelos nos dizer que este projeto estava dependente de aprovação superior, julgamos que, infelizmente, nunca se tornou uma realidade.

Este aspecto da fiscalização da aprendizagem é dos mais interessantes, tanto mais que, ao tempo, os Institutos de O.P. só se limitavam a procurar a colocação dos seus orientados. Como vimos, os ingleses já têm um organismo similar.

Também o preocupou a reorganização do ensino técnico e profissional, que, segundo êle, devia assentar numa reforma científica que se adaptasse às exigências da nova produção e aos princípios e métodos da organização científica do trabalho.

Morreu o Dr. Faria de Vasconcelos sem ver realizadas todas as suas aspirações, todos os seus anseios, mas deixou atrás de si uma obra com que se impõe a todos nós. E este homem, a quem os estrangeiros patentearam toda a sua admiração traduzindo as suas obras, referindo-se aos seus trabalhos e citando o seu nome, não teve uma edição portuguesa da obra que o tornou conhecido no estrangeiro e que foi a sua coroa de glória:

(123) Boletim do Instituto de Orientação Profissional "Maria Luísa Barbosa de Carvalho", n.º 1, de abril de 1928.

Une école nouvelle en Belgique (124) .

Para substituir o Dr. Faria de Vasconcelos no alto cargo de diretor do Instituto de O. P., foi nomeado o professor da Faculdade de Letras, Dr. Oliveira Guimarães. De sobejo conhecido no mundo pedagógico, era a pessoa naturalmente indicada para o desempenho de tal cargo. Logo de início, marca a sua posição em artigo publicado no primeiro número do Boletim do Instituto, saído sob a sua direção. Nesse artigo, intitulado *Evolução e tendências da psicotécnica em Portugal* (125), defende que o trabalho da O.P. devia caber a duas instituições, cujas diretrizes se deviam conjugar criteriosamente. Estas instituições seriam a escola em sentido lato, ou seja, desde a elementar à superior, e os organismos especializados, aos quais competiria verdadeiramente efetuar os serviços da O.P.

À escola caberiam todos os serviços de orientação geral, por ser a instituição "que, nos seus vários graus, exerce a sua atividade durante anos seguidos sobre os mesmos escolares, e, por isso, também pode obter-se às necessidades de observação contínua, que é condição imprescindível de uma boa análise bio-psicológica" (126), e bem assim por, no fundo, a orientação não passar de um aspecto da ação educativa. É através da vida escolar que o verdadeiro professor poderá descobrir e verificar as qualidades físicas, mentais e características dos seus alunos. E pode ainda auxiliá-los, por outro lado, a descobrir, a tomar consciência, das suas verdadeiras aspirações. Mas a ação do pessoal docente pode ir até descortinar as tendências, inclinações e até, mesmo, de certo modo, favorecer, orientar ou corrigir as que mais se acomodem ou contrariem os destinos profissionais determinados pelas disposições naturais ou pelas condições sociais e econômicas.

- (124) A. Faria de Vasconcelos: *Une école nouvelle en Belgique*. Préface de M. Adolphe Ferrière, 1915. Esta obra, editada pelo Instituto J. J. Rousseau, de Genebra, foi traduzida, que nós saibamos, para alemão, inglês, espanhol, russo e chinês.
- (125) Boletim do Instituto de Orientação Profissional "Maria Luísa Barbosa de Carvalho", n.º I, II Série, outubro de 1940. Para melhor se apreender o pensamento do Prof. Oliveira Guimarães, consultem-se os seus trabalhos: *Aprendizagem profissional, Modernos aspectos da Orientação Profissional e Ainda a necessidade da orientação na escola*, publicados nos Boletins do Instituto de Orientação Profissional, ns. 3, 4 e 6; *L'Orientation Professionnelle au Portugal*, in *Bulletin des Études Portugaises et de l'Institut Français au Portugal*, fase. I, de juin, 1942, e *A orientação profissional e sua importância na arrumação da nossa gente*, in II Congresso da União Nacional, resumo das teses da 14. subseção, 1944.
- (126) Oliveira Guimarães: *Evolução e tendências da psicotécnica em Portugal*, in Boletim do Instituto de Orientação Profissional "Maria Luísa Barbosa de Carvalho", n.º I, II série, outubro de 1940.

Julga mesmo o Prof. Oliveira Guimarães que, em grande número de casos, o professor primário pode, — desde que sumariamente seja capaz de organizar um perfil psicológico simples, que se baseie na sua observação e tenha a prática da técnica dos testes —, formular um conselho de orientação suficientemente válido, pelo menos para indicar a escola que, em continuação, melhor convém ao aluno. Em qualquer dos casos, as observações dos mestres são sempre elementos de valor imprescindíveis para uma futura organização de qualquer processo de orientação que, com fins específicos, se venha a estatuir.

Outra atitude se impõe nas escolas que se seguem à primária, por, neste caso, os serviços de orientação já exigirem o concurso doutras entidades. Assim, a par da observação contínua dos mestres, impõe-se também a observação não menos persistente dos médicos escolares, dos inquéritos da visitadora escolar e da atuação do psicólogo orientador. Aos médicos caberia o estudo somático, fisiológico e clínico dos alunos; a visitadora encarregar-se-ia das visitas de inquérito à habitação dos estudantes para colher informações sobre as suas condições familiares, hereditárias, econômicas e sociais, e, finalmente, ao psicólogo orientador, além de confidente, conselheiro e guia dos estudantes, caber-lhe-iam funções de observação psicológica desses escolares, de cooperação e de coordenação.

Desta forma, a escola junta aos objetivos de formação e seleção, — que sempre lhe foram exigidos e que, diga-se de passagem, se tem mostrado, com certa frequência, insuficientes na resolução do magno problema da distribuição dos valores humanos pelos vários ramos da atividade —, um novo objetivo de integração da massa discente na tarefa escolar que melhor se acomode às suas possibilidades, tanto de ordem física como de ordem psicológica.

Este primeiro passo da O. P., que, como vimos, é designado por O. E., só pode ser atingido desde que se articule a ação escolar com as necessidades e exigências da vida profissional moderna e o seu pessoal — psicólogos orientadores — tenha uma preparação adequada, tanto teórica como prática, na técnica da observação psíquica. Torna-se, por fim, naturalmente necessário, um plano de ação conjunta capaz de congregar todos os elementos colhidos pelas várias entidades, no sentido de formular um prognóstico, de certo modo válido, de sucesso profissional futuro.

Aos organismos especializados competiria uma ação complementar de magistério, de recurso e de informação. Como ação de magistério entenda-se a preparação técnica indispensável, não só pelo lado teórico, — princípios —, como pelo lado prático, — métodos —, dos futuros psicólogos orientadores e médicos escolares e industriais. A ação de recurso refere-se "à análise complementar

dos casos difíceis ou o complemento da exploração funcional, quando se tornasse necessário efetuar-lo" (127). E, finalmente, a de informação engloba o estudo estatístico do movimento profissional, com o fim de esclarecer e proporcionar aos educadores e às famílias dos orientados as mais exatas indicações sobre as possibilidades de colocação nas variadas atividades organizadas, e de arquivo e de estudo, das curvas representativas da marcha dos fenômenos sociais, de perfis profissionais, etc.

Em resumo, o Prof. Oliveira Guimarães delinea um processo de orientação dividido em orientação escolar de base e a profissional propriamente dita de completamento e de especificação.

O mesmo professor não se limitou a expor as suas idéias, por isso que procurou, dentro do possível, pô-las em prática por meio de propaganda ativa e influência direta. Está neste caso a primeira tentativa de alargamento dos serviços do Instituto de O.P., pela letra do Decreto n.º 35.402, de 27 de Dezembro de 1945 (128). Este diploma cria a Escola Industrial e Comercial Alfredo da Silva, de novo tipo, no Barreiro, e no seu preâmbulo pode ler-se:

"O ensino assumirá também características de orientação profissional e, conseqüentemente, terá em vista despertar e robustecer nos alunos a tendência para a expressão ativa do saber, proporcionar-lhes, através da diversidade dos trabalhos escolares, a experiência pessoal que lhes permita tomar consciência das suas próprias aptidões e, com o auxílio da família e da escola, escolher a carreira futura."

E o seu artigo quarto estatui:

"O Instituto de Orientação Profissional prestará à Escola a cooperação que lhe vier a ser solicitada quanto à organização do ensino a que se refere o artigo anterior."

Sente-se igualmente a sua influência na Proposta de Lei sobre a Reforma do Ensino Técnico Profissional. A sua base III reza assim:

"O ensino assumirá, na medida conveniente, características de orientação profissional", etc, e na base V diz-nos que "com o fim de facilitar aos alunos escolha da carreira futura, poderá o ensino, sempre que daí não resulte inconveniente, desdobrar-se em cursos de base, comuns a diversas profissões, e cursos de especialização" (129).

(127) Oliveira Guimarães: *Evolução e tendências da psicotécnica em Portugal*, in *Boletim do I.O.P.* citado.

(128) *Diário do Governo*, n.º 288, de 27 de dezembro de 1945, 1.ª série.

(129) Proposta de lei n.º 99, Sobre a Reforma do Ensino Técnico Profissional, publicada no *Diário das Sessões*, n.º 61, de 10 de dezembro de 1946.

É curioso notar que estas interessantes idéias do Prof. Oliveira Guimarães representam uma antecipação do que o Prof. Gemelli propõe no seu último trabalho, já por nós referido. Na verdade, a instituição dos serviços de O.P. nas escolas profissionais, nas de artes e ofícios e bem assim as funções cometidas aos centros ou institutos de O.P., por êle defendidos, coincide com o que é preconizado pelo Prof. O. Guimarães.

Mas a sua influência transcende as esferas oficiais. Nós próprios a sentimos e lógico é inferir que outros a tenham sentido. Foi em virtude da sua propaganda, da sua palavra entusiasmada que melhor compreendemos a necessidade de se organizarem serviços de orientação na escola. E, assim, resolvemos começar a estudar as possibilidades de os levar a efeito no liceu onde exercemos a nossa ação docente. Mesmo, verifica-se, sem que se possa dizer até onde vai a sua influência, que o assunto começa, felizmente, a ser abordado. Podemos citar, a título de exemplo, a *Pedagogia geral*, da autoria do Dr. Mário Gonçalves Viana, que lhe dedica um interessante capítulo.

Já vimos que este importante problema tem sido considerado em vários países e, na França, volta novamente a ser ventilado. É Monod que, em artigo recente, nos diz:

"La repartition des effectifs dans les diverses sections du Second Degré sera faite après observation des élèves, d'où résultera leur orientation. L'orientation est d'abord purement scolaire; elle ne préjuge pas de la profession... L'orientation doit être précédée d'une période d'observation, aussi prolongée qu'il sera nécessaire (probablement les deux années de 6e. et 5e. (130), au cours de laquelle les formes diverses de l'activité de l'enfant seront sollicitées et éprouvées. L'aménagement des diverses sections devra permettre de corriger aisément les erreurs d'orientation et de faciliter les vocations tardives" (131).

Este importante problema vai ter no próximo ano um alcance verdadeiramente internacional, por isso que na 12.^a reunião do Conselho do *Bureau International d'Instruction Publique*, de Genebra, se deliberou fazer um inquérito, orientado por questionário, junto de todos os Ministérios da Instrução, sobre a ação dos *psicólogos escolares* nas diferentes organizações do ensino (132).

(130) A 6c. e a 5e. correspondem ao nosso primeiro e segundo ano liceal.

(131) C. Monod: La Réforme de l'Enseignement du second degré, in *Europe*, n.º II, de novembro de 1946. Veja-se também o artigo de Roger Gall *Renaissance de l'éducation française?* in *Esprit* de 1er juillet, 1946.

(132) Douzième réunion du Conseil du Bureau International d'Education, Genève 1946.

Lembremos, finalmente, o exemplo magnífico dado por nossa nação irmã, o Brasil, ao instituir o O.E. no curso secundário, com a lei Capanema.

Mas, como dissemos, a O.E. é, acima de tudo, uma escolha que só se torna possível quando haja variedade de cursos que se articulem entre si e "de modo especial", como diz o Prof. Lourenço Filho, "entre grande número deles e o primeiro ciclo do ensino secundário", sem o que "não há lugar para a orientação educacional" (133). Ora, esta verdade devia estar bem presente no espírito dos autores das reformas de ensino e no de todos quantos nelas tenham de intervir. Julgamos, por isso, oportuno, por estarmos em maré de reformas, — discute-se na Assembléia Nacional a do Ensino Técnico Profissional e fala-se novamente na do Ensino Liceal —, sugerir a necessidade premente da intervenção, em todas as reformas escolares, do diretor do Instituto de O.P. E, como o problema O.E. *versus* O.P. é o problema básico de toda a reforma do ensino, por interferir em todos os setores da vida da nação, quer eles sejam econômicos, sociais, políticos ou morais, façamos um esforço e pensemos a sério na sua solução, dentro das possibilidades que nos oferece a nossa vida econômico-social.

(133) Lourenço Filho: op. cit.

SELEÇÃO DE PESSOAL: SEUS OBJETIVOS E SEUS PROBLEMAS (*)

MURILO BRAGA
Diretor do I.N.E.P.

O desenvolvimento da ciência e a revolução industrial do século XIX impuseram a todos os povos problemas muito complexos. Entre eles, os decorrentes das transformações do capital e do trabalho. Os governos se viram forçados então a colocar a administração pública em termos de *rendimento*. Não seria mais possível conceber-se a administração como máquina emperrada. Seria preciso concebê-la como atividade produtiva.

Foi necessário primeiro que as empresas particulares demonstrassem as vantagens de uma organização em novos moldes para que os governos, à vista dos resultados por elas obtidos, se convencessem da necessidade da revisão de meios e fins. Na verdade, a empresa particular só consegue sobreviver à concorrência dos mercados se sua organização fôr posta em termos de produção eficiente, o que só se alcança de modo pleno, quando se dispõe, além dos demais recursos, de pessoal qualificado com índice de atividade acima da média. Todavia, pessoal desse nível só se obtém mediante rigoroso sistema de seleção, pelo qual somente os mais capazes tenham possibilidades de vencer.

Os governos, entretanto, assim não compreendiam. A administração continuava a conter, ao lado de indivíduos prestantes, grande soma dos que buscavam no emprego público situação menos trabalhosa.

As exigências crescentes do mundo moderno pouco a pouco levaram a administração a pensar de modo diverso e a situar o trabalho em termos de *rendimento*.

Era mister que se traçassem as normas de uma política de pessoal que salvasse o funcionalismo dos cargos estanques para a composição de carreiras em que o *mérito* fosse o fator de acesso; que se

(*) Conferência pronunciada no Palácio Tiradentes, em 1.º de abril de 1941, na série do "Curso de Serviço Público". O A. não fez qualquer alteração a despeito de ser necessária uma atualização, uma vez que são decorridos dez anos.

estabelecessem quadros fixos e um racional sistema de retribuição; que se fixassem em normas definidas os direitos e deveres; que se organizasse um plano de assistência aos funcionários e às pessoas de sua família; que se criasse, enfim, um sistema de seleção em que apenas os mais aptos fossem os vencedores.

II — O EXEMPLO DE OUTROS PAÍSES

Nos Estados Unidos, durante muitos anos, podemos encontrar arraigado na administração o sistema de filhotismo. Conta-se, por exemplo, que em 1832 Marcy dizia no Senado de Nova York que "aos vencedores pertencem os despojos". Com isso queria êle dizer que os cargos públicos pertenciam aos vencedores e que, portanto, os partidários de grupos eleitorais deveriam ser aquinhoados com os melhores e mais bem pagos empregos. À vitória de qualquer partido seguia-se o período das chamadas "derrubadas". Não havia cargo público que não estivesse sujeito ao filhotismo dominante. Lincoln, por exemplo, dizia, um mês depois de assumir a presidência, que êle muito desejava ocupar-se com a solução dos problemas do Sul dos Estados Unidos, mas que os caçadores de empregos lhe tomavam todo o tempo.

Não era possível a qualquer administração resistir ao "interesse" dos cabos eleitorais e, assim, as partilhas deveriam ser feitas depois de cada eleição.

Durante vários anos, a grande nação americana sofreu o flagelo sem que se encontrasse uma solução moral para o caso. A situação assumiu tal gravidade que um presidente, procurando resolver o problema das "derrubadas" políticas, às quais se opunha, foi assassinado em julho de 1881 por um indivíduo que se dizia revoltado contra as injustiças da administração. Diz um autor que o assassinio de Garfield influiu decisivamente para que em 1883 se tivesse uma lei, pondo cobro aos desmandos a que eram conduzidos os governos eleitos.

Estabeleceu-se, desde então, o que se chama sistema de mérito. Sem dúvida alguma, a sua implantação feriu muito prestígio político obtido pela "capacidade de empregar", e, por isso, certamente, haveria de ser combatido, como foi. Hoje, porém, o *merit system* nos Estados Unidos é um verdadeiro fundamento da administração.

Igualmente na Inglaterra foi violenta e duradoura a luta contra o sistema a que se deu o nome de *patronage system*. Iniciada a luta em 1830, só em 1855, graças ao vigor de Gladstone, foram conquistadas as primeiras vitórias. A luta deveria continuar e, hoje em dia, vencidos todos os obstáculos, a Inglaterra pode orgulhar-se de seu Serviço Civil.

III — OS CONCURSOS NO BRASIL

No Brasil, os concursos também têm a sua história. Possivelmente semelhante à de outros países. Sempre houve tentativas para sua implantação sistemática. Tudo, porém, sem resultados. A máquina eleitoral montada pelos políticos exigia sempre compensações depois das "campanhas memoráveis". Houve, por várias vezes, concursos bem feitos, moralmente conduzidos e a que se seguiam nomearões dentro das classificações. Isso, porém, constituía exceção, porque a regra era não haver concurso.

Nessa passagem, não faremos a historia dos concursos. Seria fastidioso. Vamos, apenas, tomar um Ministério, o da Fazenda, para verificar como evoluíram os concursos.

A primeira notícia de concurso, que ali achamos, data da lei de 4 de outubro de 1831, que organizou o Tesouro Público Nacional. Nessa lei, o art. 96 estabeleceu que não se admitiria, a partir de então, para o serviço da Fazenda, pessoa alguma, senão por concurso em que se verificasse ter o pretendente conhecimentos dos princípios de gramática da língua nacional e da escrituração por partidas dobradas e cálculo mercantil, unindo a isso boa letra, boa conduta moral e idade de vinte e um anos para cima. Os casados, em igualdade de circunstâncias, seriam preferidos aos solteiros.

Como se vê, exigia-se, sobretudo, gramática e escrituração e um pouco de cálculo mercantil. E esse fato tem a sua justificativa: não tínhamos escolas em número suficiente para dar aos homens uma preparação adequada. Qualquer exigência maior não tem exequibilidade.

Posteriormente, em 1850, a lei n.º 736 estabeleceu que "ninguém seria nomeado para os empregos das diversas estações do Tesouro e tesourarias sem demonstrar, por meio de concurso, que sabia a gramática da língua nacional e escrevê-la corretamente, os princípios da escrituração por partidas dobradas e a aritmética e suas aplicações, com especialidade a redução de moedas, pesos e medidas, o cálculo de descontos e juros simples e compostos. Além disso, deveria ter boa letra, bom comportamento e idade de 18 anos completos. O concurso só poderia ter lugar entre os praticantes e em igualdade de circunstâncias seriam preferidos os que soubessem línguas estrangeiras".

As instruções dessa lei, particularmente interessantes, foram baixadas pelo Decreto n.º 744, de 18 de dezembro de 1850.

No seu art. 2.º estabelecia que ninguém seria praticante sem mostrar, por meio de exame, possuir boa letra e que sabia ao menos os princípios da gramática nacional, as quatro espécies (*textual*), a teoria dos quebrados e frações decimais.

As instruções ainda salientavam preferências entre os candidatos que soubessem escrituração por partidas dobradas. Falava-se, então, em bancas examinadoras compostas de 3 membros, um de escrita e gramática e outro de aritmética para examinar as quatro espécies e teoria dos quebrados e frações decimais e o terceiro para examinar a prática de escrituração por partidas dobradas.

Há minúcias muito sugestivas como esta: começará o exame pela escrita, ditando o examinador em voz alta e escrevendo o candidato alguma passagem de qualquer obra clássica. O que o candidato assim escrever será imediatamente apresentado ao presidente e depois ao examinador, que poderá fazer as necessárias perguntas sobre as diversas partes da gramática.

O julgamento dos candidatos era também explicitamente orientado e as instruções procuravam proteger os examinadores contra as influências dos políticos do Império: "Findos os exames ficarão os examinadores sós e passarão a conferir entre si sobre a aprovação ou desaprovação de cada um dos candidatos; devendo dar por escrito o seu parecer sobre a capacidade de cada um deles, à vista das provas escritas e orais, com as razões em que fundamentarem o juízo que formam sem as notas de aprovação ou reprovação que derem". Alguma coisa, porém, se disfarçava no art. 15, que vale a pena reproduzir: "Concorrendo diversos pretendentes a um mesmo lugar e obtendo todos ou mais de um igual aprovação, será escolhido o *que por outras circunstâncias parecer preferível*. Do mesmo modo se procederá, se fôr mais de um lugar que houver de preencher-se, e superior ao número deles o de candidatos igualmente habilitados".

Em 1859 expede-se um novo decreto, o de n.º 2.343, alterando o de 1850. Nele o concurso para a Fazenda ficou apenas para certos lugares. Um exemplo: "Para o lugar de oficial maior da Secretaria de Estado dos Negócios da Fazenda poderá ser nomeada qualquer pessoa, que para o exercer tenha as precisas habilitações: os lugares, porém, de 1os. oficiais da mesma Secretaria serão dados por acesso aos 2os. oficiais mais hábeis e zelosos pelo serviço, preferindo-se os mais antigos em igualdade de circunstâncias". O artigo 32, porém, estabeleceu o concurso e como condições de ingresso "boa letra e conhecimentos de gramática".

Já agora se fala em redação com acerto e regularidade de "qualquer pela oficial". Os bacharéis do "Pedro II" ficaram isentos de concurso bem como os formados em ciências pelas faculdades e escolas do Império.

Houve em 1860 novo decreto sobre concursos. Já agora se fala em "amanuense", "escriturário", etc. As matérias sobre que versaram as provas vêm mais discriminadas. Pede-se, por exemplo,

em aritmética, aplicação ao comércio, redução a moedas, pesos e medidas, juros simples e compostos, câmbio e suas aplicações. A álgebra passou a existir mas somente até "equação do segundo grau". Pela primeira vez se fala em princípios gerais de geografia e história do Brasil e em tradução correta das línguas inglesa e francesa ou, pelo menos, da última.

A forma de julgamento também sofreu alterações porque esse decreto introduziu o sistema das bolas pretas e bolas brancas: "Terminados os exames, em ato sucessivo, a portas fechadas, os examinadores votarão por escrutínio secreto com esferas brancas e pretas sobre cada uma prova de cada matéria do exame. Recolhidos os votos em uma urna, será esta aberta pelo presidente do concurso para verificar-se o seu resultado". A totalidade de esferas brancas importará a nota de ótimo. O maior número, ou igual, de esferas brancas e pretas a de sofrível. A totalidade ou o maior número de esferas pretas a de reprovado".

Ainda em 1860, um novo decreto tratou dos concursos e pela primeira vez encontramos a "estatística" como matéria das provas. No mais, tudo igual aos regulamentos anteriores.

Em 1863, mais um decreto é baixado, mas as matérias continuam as mesmas. Apenas houve uma redistribuição de acordo com a natureza dos cargos.

Mas o regulamento do Império que nos parece mais bem traçado em matéria de concurso para o Ministério da Fazenda foi o expedido pelo visconde de Ouro Preto em 1889, e esclarecido pelas admiráveis instruções expedidas por Rui Barbosa. Este regulamento tem aspectos realmente interessantes e nele pela primeira vez aparece um programa organizado e explicitamente feito. Os programas de então recebiam o nome de "questionários" sobre os quais deveriam versar as provas. Exigem-se, por exemplo, "noções de direito público interno e externo, organização de leis políticas fundamentais, administrativas e fiscais". Exigem-se conhecimentos sobre as arrecadações das rendas públicas, distribuição, fiscalização das rendas, tarifas, organizações de alfândega, etc.

O julgamento tal como prescreviam as instruções era rigoroso. Estabelecia por exemplo: "na prova escrita o candidato tirará à sorte um dos pontos do programa, o qual será desenvolvido por todos que fizerem exame nesse dia, de modo claro e atendendo-se às disposições legais, que regem a matéria. Cada citação falsa ou falta de citação será considerada como erro; o que cometer mais de 6 erros será inabilitado; a prova que tiver de 4 a 6 erros tirará nota sofrível; a que tiver de um a 3 erros, boa". A nota ótima era reservada para os que não cometessem erro algum. Ainda mais, no julgamento deveriam "ser levados em conta a ortografia e a redação".

Hoje em dia, por exemplo, estranha-se que se fixe, para os concursos, limite máximo de idade. No entanto, nesse decreto ninguém poderia, com mais de 25 anos, ser admitido a concurso de primeira entrância. Não sabemos se essa exigência foi cumprida mas o fato é que ela estava na lei. Pelo exame dos dispositivos dessa lei tem-se a impressão de que havia muita tentativa de fraude ou anulação de concurso. Se não, vejamos. Diz o art. 17 — "A comissão exercerá a maior vigilância a fim de que seja mantida a regularidade do ato. Além das providências que, nesse intuito, entenda conveniente tomar, não permitirá:

- a) que os concorrentes tragam consigo livros, papel ou qualquer objeto que lhes possa auxiliar nas provas escritas;
- b) que se comuniquem com qualquer pessoa, ou saiam de seu lugar durante a prova escrita, salvo se fôr para dirigir-se ao examinador, precedendo permissão do presidente;
- c) que qualquer pessoa se aproxime das mesas em que eles se acham.

"O candidato que, no correr do exame escrito, deixar o seu lugar para outro fim que não seja o mencionado no n.º 2 do artigo antecedente, não poderá concluir a prova, e o que fôr encontrado cometendo fraude será retirado da sala, e perderá o direito de ser admitido em emprego de Fazenda".

Como se pode verificar, o dispositivo das instruções do D.A.S.P. que proíbe, por um ano, nova inscrição do candidato que fraudar, é extremamente benévolo à vista desta forma de punição.

Em 1910 são expedidos novos regulamentos de concurso para provimento da Fazenda. A aplicação dessas instruções é do conhecimento de todos e sobre elas não convém nos determos.

Apenas salientemos que se trata de um esforço isolado. Nunca houve esforço, em conjunto, posto que reconhecido como necessário. É que os políticos, em todos os tempos e em todas as épocas, sempre viram no emprego público a forma mais prática e cômoda de conseguir prestígio. Não era um fenômeno brasileiro: era universal.

IV — O CONCURSO NOS PROJETOS DE ESTATUTOS

A análise dos projetos apresentados aos antigos Congressos Nacionais, para regularização das atividades de pessoal, levará, sem dúvida, à conclusão de que a solução adequada não viria, a despeito, muitas vezes, do idealismo de que se revestia a palavra dos relatores. É que assuntos dessa ordem provocam nas assembléias reações muito complexas, difíceis de serem analisadas neste momento.

O primeiro projeto, o de Justiniano de Serpa, em 1907, parecia não admitir o valor da seleção como o recurso mais idôneo para a escolha dos servidores do Estado. Além de não permitir a vitaliciedade, determinava, em seu art. 2.º, que as primeiras nomeações seriam feitas independentemente do concurso, salvo quanto às disciplinas especiais, exigidas em cada repartição. Exigia, porém, que os pretendentes apresentassem "certificados de exames das matérias indicadas nos regulamentos, prestados em estabelecimentos públicos de ensino, federais ou equiparados".

Mas essa restrição de nada valeria, porque poucos eram os estabelecimentos de ensino que então funcionavam e a política partidária, se o projeto se transformasse em lei, sempre procuraria encontrar recursos adequados para exceções.

Depois desse projeto veio o de Graco Cardoso, quatro anos mais tarde, admitindo, porém, o concurso.

No art. 3.º, prescrevia êle como requisito fundamental para que alguém adquirisse a qualidade de funcionário público federal, a aprovação em concurso, em que o candidato provasse "a cultura inicial, literária, ou literária e técnica, indispensável à função que fosse exercer". Ainda mais: o projeto exigia obediência rigorosa à classificação final (art. 5.º).

O Congresso não considerou também o trabalho e o projeto n.º 77 ficou esquecido nos arquivos da Comissão.

Retomado em 1913 o assunto, Moniz Sodré procurou traçar o esboço de um Estatuto no qual o concurso fosse uma das pedras fundamentais. Na extensa e erudita justificativa com que apresentou o projeto, combatia êle o filhotismo político com estas veementes expressões:

"É mister que se acabe com este regime corruptor e deprimente do favoritismo, segundo o qual os cargos públicos não se adquirem pelo mérito pessoal, nem são o prêmio dos que dão provas de idoneidade moral, de inteligência e de atividade, mas cabem aos que conseguem a proteção do Governo, não raro, após terem feito, como dizia Steeg, "o gracioso ornamento de antecâmaras ministeriais", onde perdem, muitas vezes, os melindres do brio, habituando-se às misérias da adulação, aos manejos da intriga ou às perfídias da calúnia, como meio de afastar competidores e conseguir o triunfo das suas pretensões."

E mais adiante:

"...mas os males, entre nós, não ficam só circunscritos às nomeações e aos acessos. As demissões, o que é muito mais grave, são também feitas ao sabor das paixões políticas e interesses partidários, sem outro intuito senão o de perseguir adversários ou abrir claros ou vagas para satisfazerem-se as exigências do filhotismo e

da cobiça insaciável dos exploradores do Governo. Daí a dispensa em globo, por vezes, de funcionários que, ainda mesmo incompetentes ao serem nomeados, já haviam, no entanto, adquirido provavelmente as necessárias habilitações com o traquejo obrigatório de indivíduos inteiramente inábeis e cegos para o serviço e que, algum tempo depois, quando afeitos às exigências do ofício, não tardarão a ter a mesma sorte, perdendo os respectivos lugares, a fim de ser satisfeita e acomodada a nova chusma de protegidos ineptos que, com a sua manifesta incapacidade e completa inexperiência, vão deservir o Estado, graças simplesmente aos efeitos da influência nefasta e criminosa dos poderosos do dia".

As palavras do antigo parlamentar não foram ouvidas. O representante do povo, ao procurar defender os interesses da coletividade, não encontrou o apoio dos demais representantes do povo e o projeto, seguindo o mesmo destino comum, foi apenas um documento a mais com que se enriqueceu o arquivo do Congresso..

Um ano depois, em 1914, o deputado Camilo de Holanda apresenta o projeto 212 estabelecendo que "Ninguém poderia ser nomeado para qualquer cargo de funcionalismo público, desde o mais ínfimo, sem saber ler, escrever e contar".

Assim, saber, a um tempo, "ler, escrever e contar", seria a condição fundamental para ingresso em qualquer cargo.. . Saber *ler, escrever e contar* era, igualmente, naquela época, condição fundamental para que alguém aspirasse ao título de eleitor. E esse título quase sempre constituiu o "abre-te, Sésamo" dos postos da administração.

Em 1916, o Governo expediu um decreto no qual estabeleceu o concurso como condição necessária. A cada repartição ou serviço caberia o encargo da realização, de acordo com o que fosse fixado nos regulamentos. Tudo ficou sem obedecer a qualquer plano; cada Chefe de Serviço realizaria o concurso como melhor lhe aprofvesse.

A execução da medida decretada só entraria em vigor depois de aprovada pelo Congresso: "O presente decreto só entrará em vigor depois de aprovado pelo Congresso Nacional" (art. 99). O Congresso, porém, nunca se interessou em conhecer do decreto, expedido, sem dúvida, nesse momento em que o executivo julgou ter forças para moralizar o ingresso nos postos do funcionalismo.

Em 1922, a Comissão nomeada pelo Presidente Epitácio Pessoa repetiu a panacéia do projeto de 1914: saber ler, escrever e contar era a condição para o "desempenho de qualquer função pública".

Em 1929, uma outra Comissão organizou o projeto n.º 425, no qual o concurso seria sempre indispensável. Mas o projeto não conseguiu atrair a atenção dos representantes dos interesses da coletividade. Tudo em vão.

Todavia, esses projetos tinham um erro original: cada serviço ou repartição realizaria os concursos dentro das normas variáveis que fixasse. Não haveria, portanto, unidade de planejamento e execução, tão necessária a serviços dessa natureza.

É certo que muitos concursos, ainda nesse regime, foram realizados dentro dos mais sãos princípios de moralidade e de justiça. Essas exceções, porém, não invalidam a tese.

As tentativas de moralização não tiveram resultados práticos gerais. Anteprojetos, projetos, comissões, pareceres, pedidos de vista, emendas, substitutivos, tudo, enfim, foi trabalho em pura perda.

Os critérios gerais, única forma possível para uma sadia política de pessoal, só poderiam vir com uma remodelação de quadros e carreiras do funcionalismo. Foi o que ocorreu com a lei n.º 284, marco inicial do movimento de reorganização administrativa que não devia mais deter-se.

A criação do D.A.S.P., quase dois anos depois, viria dar corpo ao órgão que pudesse centralizar todo o movimento, em continuação à obra iniciada pelo C.F.S.P.C, ao qual coube realizar os primeiros concursos, nessas novas bases.

De então para cá, longo foi o caminho percorrido. Longo em execução e no próprio estudo técnico dos processos de seleção, que iremos agora considerar, de maneira resumida.

V — SELEÇÃO E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

Concurso significa seleção. Seleção pressupõe diferenciação e hierarquia de indivíduos, pela verificação das capacidades que cada um possa apresentar.

Foi, sem dúvida, o desenvolvimento das pesquisas no campo da biologia e da psicologia, de um lado e, de outro, a sistematização dos estudos de estatística que possibilitaram a determinação do grau das diferenças individuais.

É importante salientar este fato, porque a sua compreensão redime de muitas culpas administradores e políticos de outrora.

Será curioso, também, dizer que o interesse mais acentuado pelo estudo das diferenças individuais começou depois que os astrônomos verificaram erros em suas observações. O problema nasceu do jogo de estrelas... De um para outro observador havia sempre diferença de tempo no registro da passagem de uma estrela pelo *fio de cabelo*, posto em uma das lentes do telescópio.

Foi na Inglaterra, em 1795, que Maskelyne (1732-1811), astrônomo do Observatório Real de Greenwich, verificou, pela primeira vez, inexatidões nos registros feitos por si e seu assistente. Julgando-o incapaz, despediu-o, e o relato do incidente foi feito pelo

próprio Maskelyne no "Greenwich Astronomical Observations".

Lindenaid, relatando, mais tarde, o fato na Alemanha, despertou a atenção de Bessel (1784-1846), astrônomo alemão, que procurou estudar as causas dos "erros". Conhecedor da fórmula de Gauss para determinar "erros individuais", levou a efeito várias investigações sobre as "diferenças de registros" de um grande número de observadores. Formulou a hipótese de haver em toda observação um *erro pessoal*, e, em 1822, publicando os primeiros resultados de suas pesquisas, concluiu pela existência de uma *diferença individual* ou pessoal em qualquer observação. A esse "erro" de observação, variável de indivíduo para indivíduo, deu o nome de *equação pessoal*.

No entanto, esses trabalhos, que buscaram conhecer o "erro", bem como outros feitos até 1856, não conseguiram determinar se não o "erro relativo". Era um observador, com a sua equação pessoal, verificando a equação pessoal de um outro. Haveria sempre presente um erro experimental. Somente nos meados do século XIX é que se chegou ao sistema cronológico de registrar eletricamente essa diferença. Por essa mesma época floresciam os trabalhos e pesquisas em outros ramos do conhecimento. Mudava-se, por exemplo, a orientação no terreno da psicologia; de estudo racional passou a experimental. Não relataremos aqui como se deu essa transformação; apenas lembraremos os trabalhos de Wundt e de seus discípulos e continuadores. Leipzig tornara-se a Meca da psicologia; os grandes psicólogos dos Estados Unidos, da Inglaterra e da França foram buscar com o mestre alemão os ensinamentos para a continuação de seus trabalhos. Dentre eles assinalaremos Cattell, que desde o início se rebelou e afirmou ser irreal qualquer psicologia que não buscasse no estudo das "diferenças individuais" a razão de sua existência. É impossível igualmente deixar de assinalar Galton, cujos trabalhos representam a primeira grande contribuição para a análise científica das variações individuais.

Ao lado disso, nas fábricas, para cada tipo de trabalho, havia necessidade cada vez mais de homens que apresentassem certas características. A verificação científica dessas características, dessas *diferenças* era a tarefa que se apresentava aos psicologistas. Desde logo, pequenas provas foram organizadas; experimentações de todo o gênero apareceram e a tarefa apresentada há pouco mais de quarenta anos estava em parte resolvida.

É pacífico que não se pode fazer seleção profissional sem os subsídios da psicologia e da estatística. Em 1905, por exemplo, Lahy fez um estudo sobre a seleção das dactilógrafas. Em 1910, novamente repete a experiência. O mais direto estudo, porém, para o desenvolvimento da pesquisa sistemática neste terreno, é devido a Müns-

terberg, então diretor do Laboratório de Psicologia da Universidade de Harvard. Foi esse psicólogo quem primeiro formulou os problemas e o programa da psicologia profissional e sugeriu experimentações para aplicação do novo conhecimento. No programa de Münsterberg encontramos sugestões para medida da adaptação humana às tarefas profissionais. Organizou êle uma série de testes a fim de verificar entre vários indivíduos aqueles que pudessem mais facilmente se adaptar ao trabalho. Por sugestão da "American Labor Legislation Association" empreendeu uma investigação sobre as causas psicológicas dos acidentes de bondes e, no laboratório, organizou um grupo de testes com os quais procurava medir as capacidades especiais necessárias aos motorneiros. Em 1912, Agostíni Gemelli inicia, na Itália, a seleção de aviadores. Em 1913, nos Estados Unidos, Pintner e Thorndike fizeram várias experimentações sobre a seleção para empregos.

De 1916 a 1918, os Estados Unidos empreenderam a maior seleção de pessoal de que temos notícia na história. Formou-se, então, uma comissão de psicólogos, médicos, chefes de serviço, enfim, toda uma equipe para fazer a seleção do pessoal para o exército norte-americano. Um milhão, cento e noventa mil homens foram submetidos a provas.

Depois da guerra, sobretudo, por uma questão de produção e de conquista de mercados, houve grande esforço e ainda mais se desenvolveram os estudos e pesquisas relativas à seleção.

Em 1927, na Europa, já existiam cerca de 300 institutos exclusivamente destinados à orientação e seleção profissional.

No Brasil só agora há uma consciência de que não é possível retardar mais a solução desse problema. É bem verdade que não podemos silenciar as tentativas a respeito, como sejam as do Centro de Seleção de São Paulo na Estrada de Ferro Sorocabana, a de seleção dos aviadores militares, iniciada no Laboratório do Engenho de Dentro, a seleção do pessoal do Instituto dos Industriários e do Instituto de Resseguros do Brasil.

VI — SELEÇÃO E ANÁLISE DA PROFISSÃO

Sem a análise da profissão considerada, a seleção de pessoal não se fará dentro do rigor técnico necessário. Não quer isso dizer, todavia, que sejamos obrigados a retomar a análise sempre que desejarmos fazer um concurso. O que se quer salientar é que o conhecimento da profissão nos seus diferentes aspectos é condição fundamental. Deixamos de fazer o estudo das várias técnicas de análise porque não só fugiríamos ao assunto principal, como também a escassez do tempo não nos permite. Digamos, porém, que o conhecimento da profissão inclui:

- a) o estudo das operações do trabalho, movimentos necessários, posições, máquinas, ferramentas, enfim, tudo que com o trabalhador participe do trabalho;
- b) as condições econômicas, isto é, melhorar o desenvolvimento ou decadência da profissão, possibilidades de colocações, duração de aprendizagem, possibilidades de promoções, enfim, a vida econômica da profissão, ou seja, o *mercado de trabalho*;
- c) análise psicológica do trabalho; inteligência, aptidões e conhecimentos indispensáveis ao exercício da profissão;
- d) contra-indicações do ponto de vista médico.

Por outro lado, devemos ter sempre presente uma classificação das profissões, por seus diferentes níveis ou ao menos um esquema de trabalho que nos facilite situar as atividades da profissão.

Várias classificações têm sido tentadas, todas elas, porém, refletem a orientação pessoal de seu autor. São exemplos as de Lipman, Mira, Baumgarten, Piorkowski.

A deste último psicólogo concebe as profissões divididas em dois grandes grupos. No primeiro grupo estão as não qualificadas, e para as quais bastará um mínimo de inteligência geral. Essas profissões não exigem qualquer aptidão especial, aprendizagem ou formação propriamente dita.

No segundo grupo, denominado de profissões qualificadas, esse autor encontra três variedades:

- a) *profissões especializadas*, que exigem, apenas, um limitado número de capacidades psicofísicas, resistência a fadiga e um nível baixo de inteligência geral;
- b) *profissões intermediárias*, que exigem certo nível de inteligência geral e capacidades especializadas combinadas com reações mecânicas. Nesse grupo incluem-se os dactilógrafos, empregados de secretaria, etc. Julgamos que aí se possa encontrar um subgrupo de *profissões de passagem*, isto é, profissões que conduzem a outras profissões;
- c) *profissões superiores*, que exigem alto nível de desenvolvimento mental e qualificação profissional.

Uma outra classificação a que não podemos deixar de aludir é a proposta por Spielman e Burt, em virtude de procurar situar as profissões segundo os diferentes níveis de inteligência. Segundo esses psicólogos ingleses, as profissões podem ser grupadas em oito classes, admitindo cada uma delas níveis de formação. Baseia-se o trabalho nas pesquisas americanas e nos trabalhos do Instituto de

Psicologia Industrial de Londres. O interesse dessa classificação para nós está em que as profissões do serviço civil inglês aí são encontradas.

Segundo os estudos que vem realizando o I.N.E.P., em colaboração com o D.A.S.P., temos elementos para declarar que em breve nos será possível estabelecer uma classificação considerando as profissões e funções de nosso serviço civil. Estudos dessa natureza não podem ser improvisados. Exigem investigações pacientes e cuidadosas, que não podem ser realizadas em prazos curtos. A experiência brasileira em seleção é de data muito recente. Quer-nos parecer, porém, que já se vai encontrando nela o esforço para atender a uma orientação baseada nos melhores elementos.

VII — SELEÇÃO E ANÁLISE DO INDIVÍDUO

Chegamos, agora, ao ponto mais delicado — as técnicas para conhecimento do indivíduo. Da idoneidade do emprego dessas diversas técnicas e do valor de cada uma resultará, sem dúvida, a boa seleção.

Começemos, por exemplo, pela *entrevista* com o candidato ao emprego. Na entrevista podemos distinguir dois tipos. No primeiro, o entrevistador, depois da conversa, fará o julgamento. No segundo, há um interrogatório dirigido. Qualquer dos dois tipos tem graves defeitos e ambos não são aconselháveis senão em determinados casos de seleção e assim mesmo como recursos supletivos.

Sobre a entrevista, há uma experiência clássica. Harry Hollingworth, procurando verificar o valor da entrevista, pediu que um grupo de chefes entrevistasse 60 candidatos ao mesmo posto. Cada chefe deveria fazer a sua lista na ordem de classificação. O resultado foi o seguinte: um candidato, obteve nas várias listas o 1.º, o 2.º, o 53.º e o 57.º lugares. O candidato que obteve melhores classificações recebeu colocações que iam do 22.º ao 36.º Os piores classificados obtiveram colocações do 6.º ao 57.º.

Como se verifica, os resultados foram os mesmos que seriam conseguidos se tivessem sido colocados os nomes numa urna e retirados à sorte.

Técnicas que conduzem a resultados semelhantes existem muitas. Há autores que admitem a seleção pela "fotografia", pela "escrita", enfim, pela consideração de um sem número de elementos que não podem ser aceitos como científicos. Exemplo típico é o da técnica de Miss Blackford. Segundo essa autora, o tipo louro se desenvolveu nos ásperos climas frios, e o tipo moreno, nos climas tórridos, onde a vida é fácil.

Logo, para ela, o tipo louro terá sempre qualidades positivas, dinâmicas; terá iniciativa, será ativo, amante da variedade, enfim, como na canção do carnaval — "o tipo louro vale um tesouro". Enquanto isso, o tipo moreno tem sempre qualidades negativas. Acontece, porém, que algum moreno procurou verificar a experiência da loura Miss Blackford, e o resultado foi para a sua teoria o mais desastroso: 64% dos morenos examinados tinham traços louros em grau igual aos dos próprios louros e vice-versa.

Deixemos de parte esses recursos de análises e vejamos os que são mais empregados à vista dos resultados probantes que têm apresentado .

Sanidade e Capacidade Física

Recomenda a boa técnica os exames de sanidade e de capacidade física como ponto fundamental na seleção.

Por essas provas, verificam-se condições de duas ordens: as de *sanidade geral* ou boa saúde, e as de *aptidão física*, para a profissão ou carreira desejada. As primeiras são gerais para todos os concursos. O ingresso no serviço público exige ausência de afecções graves ou de predisposições para certas moléstias. Se o candidato é portador de moléstia grave, mesmo em estado inicial (tuberculose, lepra, neoplasia maligna, câncer, Sífilis nervosa, etc.) é desde logo eliminado. E neste ponto o Serviço de Biometria Métrica do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos vem prestando relevantes serviços, efetuando, por cuidadosos exames, *diagnósticos precoces*, isto é, esclarecendo a muitos candidatos, que se julgam em saúde perfeita, do seu estado real.

Para cada concurso, em especial, exigem-se depois, condições também especiais, relativamente à ausência de *contra-indicações* para o exercício da profissão ou carreira pretendida. Assim, um candidato a *desenhista* pode ter excelente saúde. Mas, se, acaso, apresenta grande deficiência de visão, é excluído por esta razão especial. Está claro que esse mesmo candidato poderá pretender ser funcionário público, em outra carreira, para a qual a deficiência de visão não se apresente como *contra-indicação*.

As *contra-indicações* são sempre diversas, segundo cada carreira, o que quer dizer que um candidato pode apresentar *contra-indicação* para uma e não para outra. É mesmo do desejo da administração encaminhar e aproveitar, em certos serviços, pessoas que, em virtude de defeitos físicos ou deficiência de certas funções, apresentando, no entanto, cultura e aptidão para determinados trabalhos, não possam encontrar facilmente colocação no comércio ou na indústria. Já algumas provas de habilitação foram abertas, pelo

D.A.S.P., para candidatos cegos, por exemplo. Estudos para certas carreiras estão sendo feitos neste particular, bem como o das *contra-indicações gerais* para cada uma das carreiras, os quais serão oportunamente dados a público, para orientação dos candidatos.

Provas Psicológicas

Às pessoas menos familiarizadas com estes assuntos parecerá inútil o emprego de provas de inteligência e de aptidão na seleção de pessoal. Bastariam provas de conhecimentos, dizem. O problema é que os resultados de pesquisas no terreno científico nem sempre estão ao alcance dos leigos.

Na verdade, o emprego de provas deste tipo é da maior importância e os resultados que apresentam, tanto aqui como no estrangeiro, sobre milhares de candidatos, convencem a qualquer.

O que se torna imprescindível é que a organização dessas provas seja cercada de todos os cuidados exigidos pela boa técnica. Como bem observou Laird, muita gente admite que provas psicológicas sejam perguntas como estas:

"Anatole France é uma cidade de veraneio, um país ou um homem?"

"Mozart foi violinista ou cavalo de corridas?"

Isso, porém, não é teste psicológico. Justamente dessa falsa noção de teste psicológico partiram as críticas de origem popular.

Na verdade, o teste psicológico tem técnica de construção assentada. Ele surge depois de vários estudos e observações. O julgamento para habilitação ou inabilitação não é igualmente arbitrário. Depende do conjunto de qualidades que o próprio grupo examinado possa revelar. Nas provas de inteligência, por exemplo, a exclusão se verifica em relação a um nível mínimo de capacidade, isto é, abaixo do qual é lícito supor que os candidatos à profissão não a possam exercer com eficiência. A proporção dos inabilitados, nessas provas, não se afasta de 16 a 18% do número total de candidatos. As provas referidas não apresentam "charadas" ou "adivinhas"; apresentam apenas questões graduadas e psicologicamente feitas.

Também o mesmo se aplica às provas de aptidão com auxílio das quais procuramos afastar os indivíduos que apresentam *contra-indicações* para o exercício da função.

Sobre a eficiência das provas, muito se pode dizer. Diria, por exemplo, que os melhores trabalhadores apresentam os melhores resultados. Vejamos, dentre centenas que podemos citar, este caso expressivo relatado por Woadsworth:

"Os gerentes de uma grande empresa, que nada sabiam dos resultados dos testes, classificaram o seu pessoal pela ordem da eficiência no serviço. A classificação de acordo com os testes foi então comparada com a classificação dos gerentes em 733 casos. Em 63 por cento dos casos, a ordem de classificação foi idêntica. Em 20 por cento mais, as classificações divergiam apenas de um lugar. Por exemplo, "o terceiro lugar nos resultados dos testes", em vez de ser terceiro lugar na lista de eficiência, era o "quarto". Embora o acordo não fosse completo, houve duas indicações expressivas. Uma delas foi que os gerentes, que nada sabiam dos resultados dos testes, reconheceram quase sempre as mesmas diferenças de habilidade dos trabalhadores indicados pelos resultados dos seus testes de inteligência. A outra foi uma "orientação de eficiência" baseada nos resultados dos testes. Dentro de limites aceitáveis, os melhores trabalhadores foram em geral aqueles que tinham resultados mais altos em testes. As exceções se situaram quase invariavelmente em casos de resultados excepcionalmente altos ou baixos, além dos limites ótimos para a profissão."

O emprego de provas psicológicas excessivamente analíticas não é aconselhável. Modernamente, já se restringe o seu uso. Giese, aliás, nos adverte de que é necessário não apelar em demasia para os métodos analíticos:

"Têm fracassado, quase sempre, os métodos que dão mais valor, dentro da orientação teórica da psicologia primitiva, aos exames elementares dos *sentidos*; *primeiro*, porque a sensibilidade por si mesma tem uma importância secundária: só raramente, em problemas especiais, chega a ter algum valor; *segundo*, porque precisamente na esfera dos sentidos (golpe de vista, sendo cromático) é onde, sem dúvida, influi consideravelmente o exercício, a prática; *terceiro*, porque se perdem os conjuntos de estrutura psicologicamente fundamentais do examinando."

Sobre as provas analíticas em seleção outra também não é a opinião de um dos maiores especialistas em seleção, o padre Agostini Gemelli. De fato, mostra êle que as provas analíticas são mais apropriadas para a orientação profissional e que para a seleção devem ser usadas "provas análogas" nas quais as operações fundamentais são reproduzidas.

Emprega-se também freqüentes vezes a aparelhagem de laboratório para exame psicológico dos indivíduos com resultados probantes. É preciso, porém, que o uso de aparelhos seja feito por psicólogos, porque, do contrário, poder-se-á chegar a uma visão deformada do fenômeno. Os aparelhos apenas registram; a interpretação é do psicólogo. Porque, do contrário, seguindo-se o raciocínio muitas vezes simplista de que na aparelhagem está a verdadeira seleção,

concluiríamos serem os fabricantes de aparelhos os melhores selecionadores. .. Na verdade, os melhores médicos não são os manipuladores de remédios.

A Verificação dos Conhecimentos

A seleção visa pôr "o homem devido no lugar devido". As provas de saúde, de inteligência ou de aptidão excluem de um modo geral, tendo em vista as *contra-indicações*. Dizem: "estes não servem". Dos restantes, porém, quais os que melhor servirão... Ora, é claro, dentre os que possuem os requisitos de saúde, inteligência e aptidão, servirão melhor os que possuem mais conhecimentos e melhor qualificação profissional.

Na verdade, todas as profissões ou ofícios, por mais elementares que sejam, exigem, para satisfatório desempenho, uma certa aprendizagem. Isto é, durante um período mais ou menos longo, o indivíduo deve exercitar-se em atividades inerentes ao exercício da profissão, ou procurará adquirir certa soma de conhecimentos imprescindíveis ao desempenho da atividade. Exemplifiquemos. Se alguém desejar seguir a profissão de motorista, além de apresentar condições de ordem psicofisiológica indispensáveis, necessitará adquirir o "manejo da direção" e conhecimentos sobre motores, máquinas, e, ainda, assenhorear-se das regras e normas de trânsito.

As condições de ordem psicofisiológicas não são adquiridas pelo exercício. Existem no indivíduo e poderão, mediante certas provas típicas, ser reveladas. A verificação dos conhecimentos é feita com o emprego de outras provas, organizadas segundo técnica assentada e quase que universalmente aceita.

Como tem sido tentada a verificação dos conhecimentos e de que meios se tem lançado mão para avaliá-los?

O primeiro tipo de exame parece ter sido empregado pela primeira vez por Bentley, provavelmente em 1702, no Trinity College, em Cambridge. Os exames práticos foram empregados nas universidades medievais, principalmente nos assuntos de medicina. Os jesuítas, por exemplo, empregavam, no século XVI, exames práticos e orais cuidadosamente preparados.

Todavia, o exame, em sua forma moderna, é um desenvolvimento do século XVIII. O primeiro de que temos notícia foi o "Mathematical Tripos", instituído em 1747. Antes dele, o que dava qualificação individual para o grau era a residência por 4 anos na universidade. O primeiro Tripos modificou essa ordem das coisas.

Em 1772, o reitor do St. John College, em Cambridge, estabeleceu exames.

Antes dos fins do século XVIII os exames foram introduzidos na "Christ Church" por Cyril Jackson e, em 1795, o College Oriel começou a eleger candidatos para a sua sociedade somente pelos resultados dos exames.

Em 1824, em Cambridge, estabeleceu-se o "Classical Tripos" e a esse exame só poderiam concorrer os que houvessem logrado passar pelo "Mathematical Tripos". O Tripos de Educação Moral e o das Ciências só vieram depois de 1851.

Oxford reorganizou por essa época os seus exames e estabeleceu o tipo denominado "Moderations", espécie de provas parciais de suficiência, no meio do curso. A partir de então, tanto em Oxford como em Cambridge, os exames tornaram-se obrigatórios.

Na Inglaterra, no século passado, por exemplo, vigorou um pernicioso processo de exames para verificação do rendimento escolar. Uma autoridade do Estado comparecia e verificava por meio de provas a qualidade do progresso dos alunos. Isso fornecia dados para pagamento de "subvenções às escolas elementares".

Nos Estados Unidos há, desde 1871, uma tendência para substituir os exames pelo *sistema de créditos* introduzidos pela primeira vez na Universidade de Michigan. A despeito de largamente aplicado, tem sido muito combatido esse processo.

Um pioneiro esquecido da verificação objetiva dos resultados é o rev. George Fisher (1864) — O trabalho desse educador não tem sido suficientemente considerado. Alguns autores americanos, como Thorndike, julgam que a sua experiência nenhuma influência exerceu nas tentativas dos fins do século passado.

O trabalho de Fisher, porém, representa um grande passo: substituíam-se o arbítrio subjetivo pela graduação objetiva. Realmente, procurando julgar melhor os trabalhos de seus alunos, organizou o seu "scale-book", no qual se encontravam vários espécimes de trabalho dos alunos, aos quais eram atribuídos valores indicadores dos vários graus de eficiência. Essas amostras foram usadas como padrões e com auxílio dos quais se podia graduar o trabalho apresentado.

Segundo Trabue, a tentativa do mestre-escola inglês está rigorosamente de acordo com o que se faz modernamente em medidas educacionais.

Rice é, porém, sem dúvida, a principal figura na reação contra os métodos clássicos e excessivamente subjetivos de avaliar o *rendimento* do trabalho. E o que muito contribuiu para esse fato **foi** realmente a influência recebida em Leipzig quando trabalhou em companhia de outros psicólogos e educadores sobre a direção de Wundt, então o grande animador do movimento de renovação da psicologia nos fins do século passado. De fato, ao regressar dos es-

tudos que empreendera, Rice admitiu que os métodos objetivos empregados pelos cientistas em outros ramos da atividade humana poderiam ser perfeitamente aplicados aos estudos e pesquisas educacionais.

BAL T no RS

Como superintendente das Escolas de Baltimore no Estado de Maryland no procurou aplicar recursos objetivos a fim de comparar os resultados do ensino nas escolas que empregavam diferentes processos de trabalho. A experimentação que tentou na época não foi resultado de simples capricho, mas nasceu da profunda influência que sobre ela exerciam os trabalhos científicos em outros setores.

Thorndike é, igualmente, um outro renovador. Inicia os seus trabalhos grandemente influenciado por Cattell, e, em 1910, publica a primeira escala de caligrafia, cientificamente organizada.

Outros autores poderiam ser citados, como Stone, Curtis, Mc Cali. Seria fastidioso porque não são os nomes que estabelecem a confiança; são os resultados dos trabalhos que empreendem.

Hoje, em quase todos os países, é ponto pacífico que a verificação dos conhecimentos deve ser feita com o emprego de recursos objetivos.

O exame, entre nós, é uma instituição que necessita passar por ampla reforma, para que possa servir realmente como instrumento de diferenciação dos indivíduos. Salvo algumas exceções, o que temos feito nessa questão é perpetuar a forma clássica da dissertação e das três questões nas provas escritas, quando não nos limitamos a aceitar os resultados de provas orais, realizadas e julgadas numa base exclusivamente de opiniões subjetivas.

É tempo, porém, de dirigirem os administradores a atenção para esse problema, fonte de numerosas e irreparáveis injustiças para não falarmos das proteções que a forma clássica de exames pode permitir.

O defeito não está apenas na forma de conduzir os trabalhos de exame. Há problemas de ordem psicológica a serem apreciados. A nota ou grau não depende apenas do valor intrínseco ou extrínseco da prova. Varia, quase sempre, com as condições momentâneas do julgador.

Reconhecendo os defeitos da prova escrita tradicional, os autores vêm desde os fins do século passado procurando não só aperfeiçoar os critérios de julgamento, por meio de esquemas preparados de antemão, como organizando provas em que a matéria é dividida em seus pontos fundamentais e acessórios, depois do que são formuladas numerosas questões e cujas respostas não serão passíveis de discussão. Infelizmente, para verificação da capacidade dos indivíduos em certas disciplinas, ainda não foi possível encontrar um substitutivo vantajoso da prova que denominamos do tipo

clássico. No concurso para o Instituto dos Industriários, tivemos ocasião de empregar provas objetivas para a seleção do pessoal, graças à confiança de João Carlos Vital, a quem tanto deve a instituição do sistema do mérito no Brasil.

O Presidente da Comissão Organizadora assim se expressa em seu relatório sobre o resultado dos trabalhos:

"Autoridades de renome no ensino, no Rio de Janeiro e em S. Paulo, foram unânimes em reconhecer que, na verdade, nenhum outro processo permitiria a justa medida do avultado número de concorrentes distribuídos no território nacional. Nunca se poderia obter padrão exatamente igual, e um critério de julgamento rigorosamente idêntico, se não houvesse unidade absoluta na elaboração das questões e se essas não fossem redigidas de modo a apresentar uma única resposta ou solução, transformando o julgamento em uma simples contagem de pontos". A experiência foi realizada entre nós. O Instituto dos Industriários exalta a excelência do pessoal selecionado por essa forma. Moços selecionados por meio de provas aparentemente muito simples estão hoje ocupando, graças à capacidade demonstrada nelas e confirmada no trabalho, os postos mais altos da administração daquele organismo paraestatal.

São hoje inumeráveis os trabalhos que demonstram à saciedade a excelência das provas objetivas e as deficiências das provas do tipo clássico.

As primeiras pesquisas que procuraram demonstrar que as notas atribuídas às mesmas provas escritas, feitas em estilo clássico, variavam conforme o julgador, são devidas a Starch e Elliot, ao submeterem a diferentes professores as mesmas provas escritas para que as julgassem. Uma prova escrita de inglês foi submetida a 142 professores de inglês, e observou-se uma variação de notas de 50 a 98 pontos. Ainda mais, 79 dos professores, ou sejam mais de 50% deles, deram nota acima de oitenta, ao passo que os restantes, de 50 a 79. Variação mais probante da falta de objetividade no julgamento se verificou com uma prova de geometria julgada por 115 professores de matemática. De acordo com o que se diz, as provas de matemática são geralmente mais fáceis de julgar do que outras provas, pois se trata nelas de valor numérico e de marcha de cálculo mais uniforme. O que se verificou, porém, com o julgamento da mesma prova por esses 115 professores foi que a graduação variou de maneira inesperada. Realmente as notas para a mesma prova se distribuíram de 28 a 92 pontos.

A experiência não parou nessas duas disciplinas. Também uma prova de história foi submetida ao julgamento de 70 professores de história e a variação de notas foi de 43 a 90 pontos.

Ora, essas experiências nos mostram que o julgamento de prova de matemática, aparentemente fácil de graduar, é tão falho quanto o de história. O mal, portanto, não está na disciplina mas na falta de padrões objetivos.

Pesquisas semelhantes foram realizadas, na França, por Laugier, Piéron, Wenberg e outros; na Bélgica, por Decroly e Buyse. Não será preciso trazer outros nomes e outras pesquisas, porque os resultados de experiência dessa natureza podem ser verificados a qualquer momento, sem necessidade de aparelhagem ou material custoso.

Na França, há pouco mais de dez anos, chegou-se a criar um novo termo para designar a técnica de examinar. A expressão é "docimologia", e o "Bulletin" do I.N.O.P. dispõe de uma seção especializada, sob o título de "Crônica docimológica".

Infelizmente, em nosso meio, as novas técnicas de exames vêm encontrando natural resistência criada pelo comodismo ou falta de informação adequada.

Há, porém, críticas fundadas; restrições que têm merecido o exame atento dos que se propõem a esse movimento de renovação. Essas críticas e essas restrições não são as que dominam a crença popular. São de ordem científica e, portanto, só nesse terreno podem merecer exame.

As críticas que freqüentemente temos ocasião de ouvir, no maior número de vezes, partem de pessoas que jamais se abalancaram a pensar no problema ou desejaram empregar alguns instantes na leitura de livro que ao menos vulgarize o assunto. Certa vez, um respeitável personagem combatia os novos processos de exame. Perguntei-lhe, a certa altura, se já havia visto uma prova organizada por essa forma. Respondeu-me que não. E diante da resposta não seria possível convencer o meu opositor. Assim é, na maioria dos casos.

A prova realizada em condições objetivas pode ter defeitos ainda de todo irremovíveis. É obra humana e, portanto, em aperfeiçoamento constante. O facho de luz do homem das cavernas, igualmente, tinha defeitos. Não poderia, porém, ser abandonado, porque era um instrumento de ação. Sua intensidade não poderia igualar-se à da luz do sol. Mas auxiliava o homem a agir. A tocha evoluiu, aperfeiçoada pelo homem.

Assim, também, as provas subjetivas não mediam rigorosamente mas auxiliavam os homens a avaliar grosseiramente. Elas evoluíram, embora ainda não possam traduzir a realidade. Em sua feição moderna, representam nova etapa na evolução dos processos de medir as capacidades humanas. A prova objetiva, portanto, é um instrumento de trabalho: apresenta defeitos. As suas qualidades, todavia,

superam esses defeitos e restrições. Sua evolução e aperfeiçoamento constantes mostram que esse instrumento não pode nem deve ser abandonado, pelo menos enquanto os seus críticos não derem, como esperamos, um substitutivo mais idôneo.

Todavia, é mister que se não confundam *testes*, provas realizadas em condições objetivas, com "charadas", "adivinhas", ou "quebra-cabeças" que freqüentemente aparecem em muitas publicações. Por que, se essas "charadas", "adivinhas" ou "quebra-cabeças" chegam a espantar pessoas que não têm o trato diário com problemas de medidas educacionais, por que, repetimos, não haveriam de horrorizar com mais forte razão os examinadores responsáveis por essas provas?

Essas "charadas", "adivinhas" e "quebra-cabeças" devem ser combatidas porque absolutamente elas não verificam o que se pretende verificar. Nós próprios as combatemos, e, então, todos estamos com a razão: os que supõem, por falta de informação, serem elas técnica de exame, e os examinadores, que vêem, com pesar, em todo esforço e estudo empregados na organização das questões, um tema sugestivo para críticas.

Como bem salienta o professor Piéron, as novas técnicas de exames por testes, em face dos processos clássicos, só apresentam uma diferença fundamental: o controle objetivo da precisão das provas e de seu valor, pela determinação dos coeficientes de fidedignidade, de valor prognóstico, etc. Mas, continua aquele psicólogo, esta técnica é aplicável, em certa medida, às provas clássicas de seleção; e, assim, ela permitirá avaliar a confiança que essas provas merecem e verificar se esta confiança poderá ser aumentada por modificações certamente necessárias.

Ao lado das diversas provas já enumeradas, sempre que necessário e possível, deve colocar-se uma prova de trabalho. Com essa prova verificamos não só o grau de adaptação do indivíduo ao trabalho como também poderíamos diagnosticar certas contra-indicações, o que só é possível na execução real da atividade em causa.

Assim, longe de ficarmos apenas verificando conhecimentos, dirigimos a nossa análise também para o trabalho real a ser executado. As provas desse tipo são muito aconselhadas, sobretudo em profissões como dactilógrafo, contador, etc. Nos concursos do D. A. S. P. elas vêm sendo empregadas com resultados altamente probantes.

Se o nosso sistema de educação já estivesse ampliado de tal modo que qualificasse homens para os diferentes setores, quase que a seleção se deveria orientar apenas para a apuração da capacidade física e da capacidade profissional.

VIII — SELEÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Realmente, a formação profissional está diretamente relacionada com o problema da seleção. A boa seleção só caberia, a rigor, dentro dos quadros profissionais existentes. E todos os sistemas educacionais visam preparar trabalhadores técnicos e intelectuais.

A experiência de outros países vem demonstrando de modo irretorquível que não é possível uma seleção bem feita se o sistema de educação não lhe puder fornecer elementos qualificados.

Infelizmente, a carência de bons profissionais em todos os setores é um fato indiscutível; e, no início da vida política do país, já era igualmente sentida a falta de profissionais. O Conde da Barca, homem de larga visão, criou uma escola, por decreto de 12 de agosto de 1816, pela qual se deveria promover e difundir "a instrução e conhecimentos indispensáveis aos homens destinados, não só aos empregos públicos da administração do Estado, mas também ao progresso da agricultura, indústria e comércio".

O professor Lourenço Filho, mostrando esse grave problema, escreve, em trabalho recente: "Não será preciso salientar a carência sentida, no país, de técnicos para o comércio, para a indústria, para a agricultura, para a administração. O que caracteriza o nosso cenário profissional é a existência de uma escola de diplomados em nível superior, sobrepondo-se a uma grande massa de trabalhadores qualificados, ou semi-qualificados, sem que haja a guiá-los ou a lhes coordenar os esforços, para mais eficiente produção, técnicos médios, agora reclamados na organização de todos os serviços, públicos e particulares. A rápida industrialização do país, as suas necessidades de desenvolvimento econômico e, mesmo, de segurança, impõem, como problema premente, a consideração destes aspectos de organização do ensino, para a produção, em larga escala, dos quadros técnicos necessários."

Como facilmente se depreende dessas palavras, o nosso ensino está a exigir uma ampla transformação, não só para melhor atender às necessidades de nossa vida econômica, como também para se ajustar aos objetivos realistas que lhe traçou a nossa Carta de 1937.

"Segundo o que expressamente determina a Constituição, são funções capitais dos poderes públicos o ensino primário e o ensino prevocacional e profissional — aquele, por "obrigatório e gratuito" (art 130), estes últimos por constituírem "o primeiro dever do Estado, em matéria de educação" (art. 129). A organização que se traçar deverá considerar estes dois pontos, correspondentes, aliás, às duas grandes funções da educação, que são as de *homogeneizar e diferenciar*. Homogeneizar, na base dos instrumentos mínimos de cultura; diferenciar, segundo as aptidões e tendências, para as atividades produtivas, ou seja, para o trabalho" (Lourenço Filho).

Ora, todos sabem que a educação no Brasil sempre sofreu a influência estreita e decisiva dos velhos regimes. Desse modo, a sociedade escravocrata organizou e dirigiu a sua educação, em torno do ideal da formação de uma elite reduzida de aristocratas, a cuja guarda eram confiados não só o governo como a formação e a direção da cultura. Enquanto o povo livre e o elemento servil amainavam a terra e davam início ao artesanato, enriqueciam o tesouro e sustentavam a nobreza, esta ficava divorciada das realidades, preferindo transmitir de geração a geração um tipo de cultura para uso individual.

Mas as profundas transformações sociais deste século exigem, agora, não mais elites fechadas, mas a formação de uma mentalidade de trabalho necessário ao progresso e à segurança das instituições e da própria vida.

O Sr. Presidente Getulio Vargas, sentindo, realmente, a necessidade de transformação nos objetivos da educação, nos mostra que, "no período em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo claro e definido deve ser considerada luxo acessível a poucos indivíduos e de escasso proveito para a coletividade".

Temos, assim, claramente definido o objetivo da educação nacional: "educação para o trabalho". A Constituição taxativamente prescreve que o "ensino prevocacional e profissional é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado".

Quebram-se, desse modo, as comportas de um intelectualismo que peava o nosso desenvolvimento e procurava manter em nossa evolução a idéia tantas vezes combatida, mas, infelizmente, seguida, de que as profissões que impulsionam a indústria e o comércio são menos compatíveis com a dignidade humana.

Em outro discurso do Sr. Presidente da República, pronunciado em Salvador, ainda mais se robustece o pensamento de que a educação que não conduzir para o trabalho é inidônea, porque de nada nos valerá prosseguir em uma educação que não forme o contingente de técnicos que o Brasil está a exigir.

Exemplo frisante de que necessitamos dar maior amplitude à formação técnica dos indivíduos é a entrevista concedida pelo Presidente da União Geral dos Empregados do Comércio do Rio de Janeiro a "O Globo", estes últimos dias. Diz S.S. : "A idéia da criação de uma escola de prática comercial há muito nos vem preocupando, como um meio de habilitar o candidato a emprego com maiores conhecimentos para que possa êle começar a trabalhar com ordenado mais compensador.

"Temos, como sabe, as escolas comerciais, onde se ministram desde os cursos propedêuticos, que são preparatórios, até o de administração e finanças, que é o mais elevado, nessas escolas, mas a ver-

dade é que os alunos que se formam, com esses cursos, em geral não adquirem conhecimentos práticos que se conjuguem com o saber teórico adquirido, de modo que, não raro, um jovem com um custoso e longo curso de contador, portador de um diploma científico, é obrigado a aceitar emprego de praticante, com ordenado pouco acima do mínimo, forçando-o a um padrão de vida inferior à cultura que possui. Este o objetivo da escola de prática comercial. Completar o ensino teórico ministrado nas escolas".

A carência, porém, de profissionais qualificados para certos ramos, ao menos, não é apenas um problema de nosso país. Transmite-nos, por exemplo, um telegrama de Nova York um fato realmente digno de maior atenção.

Quando os Estados Unidos se decidiram para o rearmamento maciço, a escassez de verbas tornou-se patente e os créditos foram concedidos para sanar este grave problema das *máquinas* e *ferramentas* para a fabricação de armas, aviões e tanques. Apresentou-se, atualmente, sob caráter agudo, um gravíssimo problema: *a falta de operários especializados para fazer funcionar as máquinas*.

Segundo os últimos recenseamentos, havia ainda há pouco tempo, nos Estados Unidos, mais de sete milhões de desempregados. É verdade que esse número inclui, na sua maioria, gente que não tem profissão, não tem relação alguma com a indústria. "*Não é qualquer trabalhador que pode calibrar canhões; é preciso primeiro aprender a fazê-lo*", dizia um industrial. Por isso, os Estados Unidos decidiram reequipar os homens, fazendo-os passar por escolas especiais, onde adquiriram as técnicas indispensáveis de trabalho.

*

* *

No longo período do serviço público brasileiro anterior à lei 284, a seleção inicial, por concurso, dos servidores do Estado, foi apenas uma bela aspiração, cuja aplicação foi sempre marcada de alguns êxitos e de numerosos insucessos. Tão numerosos foram estes que chegaram a gerar a suspeita da falta de idoneidade do sistema. Em geral, o concurso era uma formalidade acadêmica, simples demonstração de respeito a um ideal impraticável, vazia fórmula de decoro externo.

Com a vigência da lei n.º 284, a reorganização do serviço civil, logo iniciada, fez dos concursos uma das bases essenciais do seu programa de renovação.

Do que foi conseguido neste setor, falam os números na sua irretorquível eloquência. Da timidez dos primeiros resultados, quando o total de inscrições de um ano mal chegava a uma centena, atingimos a animadora situação atual, em que o exercício de 1940 foi encerrado com um ativo de 17.345 inscrições.

Discriminemos: em 1937, houve 140 inscrições; em 1938, 5.748; em 1939, 3.450, e em 1940, 17.345.

É preciso, porém, notar que o aumento das inscrições, a aceleração realmente notável do sistema de concursos, se fez em proporções surpreendentes. Basta observar que o movimento em 1940 foi mais de cinco vezes superior ao de 1939. (*)

Contudo, os números apurados não denunciam apenas esse êxito quantitativo salientado. Permitem, também, conclusões que devem ser levadas ao conhecimento do público, a fim de que melhor se esclareçam os objetivos da política do Governo Nacional, que tem procurado proporcionar a todos os brasileiros oportunidades iguais no Serviço Civil.

Observemos que, pela primeira vez, desde a adoção dos novos rumos administrativos, fazem-se concursos extensivos a vários pontos do território nacional. Esse alargamento da rede dos concursos, em obediência aos imperativos da Constituição que declara os cargos públicos acessíveis a todos os brasileiros, teve o objetivo técnico de elevar o nível de rendimento dos concursos. A realização de concursos em centros tradicionais da cultura brasileira visou à seleção de valores, cujo aproveitamento seria difícil e mesmo impossível, em outro regime que não fosse o do concurso..

Entre as amplas reformas sociais e administrativas postas em marcha pelo Sr. Presidente Getulio Vargas, pode citar-se a da implantação do *sistema do mérito*. Os mais capazes terão os seus postos quando o desejarem; o regime do filhotismo foi afastado. Realiza-se o ideal de Fichte de que "todo talento pertence à Nação e a ninguém cabe o direito de aliená-lo".

(*) As inscrições aos concursos e provas do D.A.S.P. foram as seguintes no período 1937 — 1950:

1937.	140
1938.	5.748
1939.	4.237
1940.	17.364
1941.	29.909
1942.	20.540
1943.	40.468
1944.	48.884
1945.	31.583
1946.	22.565
1947.	9.412
1948.	13.024
1949.	7.691
1950.	16.230

O A. desta Conferência foi diretor da Divisão de Seleção do D.A.S.P., de junho de 1939 a novembro de 1945.

O PROBLEMA DA SELEÇÃO DE ALUNAS PARA AS ESCOLAS DE ENFERMEIRAS (*)

HILDA LOZIER P.

À medida que se eleva o nível da Enfermagem como profissão, torna-se mais importante a adequada seleção das candidatas ao seu exercício. A crescente complexidade da profissão de enfermeira, a base cada vez mais ampla de conhecimentos científicos que exige, o domínio de técnicas cada vez mais precisas e rigorosas que encerra, como também as condições de caráter e personalidade cada vez mais elevadas, sob o ponto de vista ético-social que requer, tornam indispensável uma seleção cada vez mais cuidadosa das candidatas a enfermeiras.

Finalidade da seleção: A adaptação profissional

A seleção deve visar à formação de enfermeiras profissionalmente adaptadas, isto é, jovens que possuam habilidades, interesses e condições de caráter e personalidade exigidos pelo exercício da profissão.

Por outras palavras, a adaptação profissional se concretiza quando coincidem os requisitos e exigências da profissão com as qualidades da candidata. Somente neste caso se conseguem satisfação e rendimento máximo.

Em conseqüência, o problema da seleção na carreira de Enfermagem é de importância fundamental, pois possibilita a elevação do nível da profissão, permitindo a formação de profissionais mais eficientes.

Por outro lado, uma seleção adequada evita a perda de dinheiro e de tempo e previne a falta de adaptação profissional.

Seleção e orientação profissional

O problema da seleção profissional está intimamente relacionado com o da orientação profissional e pode-se dizer que o primeiro não se resolve sem o segundo, pois, se é certo que o processo de se-

(*) Transcrito do n.º 3, vol. XXX (março de 1951), do "Boletim de Ia Oficina Sanitária Panamericana", Estados Unidos.

leção consiste em escolher, tendo presentes os requisitos e exigências de uma determinada profissão, também é certo que a orientação, ao contrário, parte do indivíduo e suas aptidões, habilidades e características pessoais para indicar-lhe uma profissão; nos dois casos deve-se verificar a coincidência entre a profissão e o candidato. Por outro lado, poder-se-ia dizer que seleção e orientação são duas partes do mesmo processo: processo de adaptação profissional.

A seleção interessa exclusivamente o rendimento; à orientação, o rendimento e a satisfação pessoal, ou seja, a orientação visa à adaptação profissional no seu sentido mais amplo. Como se vê, ambos os processos se completam.

O processo de seleção profissional, portanto, supõe a existência, antes e depois, de um processo de orientação.

No caso particular da Enfermagem, o processo de seleção para ingresso na Escola deveria ser precedido pela orientação, que é função do liceu e que consiste principalmente em fornecer informações sobre as profissões e analisar o indivíduo sob os pontos de vista econômico-social, psicológico, educativo e pessoal.

Sobre esta base se faria a seleção profissional. Isto supõe que cada candidata a uma Escola de Enfermeiras deveria dispor de um expediente ou ficha pessoal que contivesse todas as informações necessárias sobre estudos, condições intelectuais, aptidões, interesses, características da personalidade, etc, e que serviria de base ao processo de seleção e de orientação durante os estudos.

Uma vez realizada a seleção, que em rigor consiste na avaliação, por meio de instrumentos objetivos, válidos e precisos, das condições de inteligência, aptidões e características pessoais das candidatas, levando-se em conta os requisitos e exigências da profissão, deve-se continuar o processo de orientação visando à formação vocacional específica, isto é, à confirmação, na realidade dos estudos e da prática pré-profissional, das aptidões e qualidades manifestadas nas provas de seleção e a sua correção e desenvolvimento para o maior rendimento e a melhor adaptação profissional.

Em todas as universidades e departamentos de educação especial dos países latino-americanos existem hoje especialistas em psicometria. A aplicação das provas de inteligência, personalidade, aptidões, adaptações e interesses estão se realizando em escala crescente; as provas especiais de enfermagem podem ser adaptadas pelos especialistas com o auxílio das diretoras e professoras das escolas. É evidente que elas tomam tempo; mas são valiosas como meios de diagnóstico e de prognóstico na orientação e desenvolvimento da personalidade das alunas de enfermagem.

A seleção das alunas se tem feito até hoje considerando um perfil profissional, isto é, comparando as capacidades das candidatas com o profissiograma da enfermeira. O profissiograma da enfer-

meira é talvez um dos mais difíceis de preparar porque se supõe que a enfermeira deve realizar uma infinita variedade de funções que guardam relação com a vida e saúde do homem. Atualmente existem numerosos profissiogramas; porém, nenhum deles reflete o modelo ideal de enfermeira. Supõe-se, sim, pelo estudo da vida e personalidade de enfermeiras que têm tido êxito em sua profissão, que a enfermeira deve possuir uma qualidade humana que guarde relação com as funções especialíssimas de seu meio social.

É evidente que estas condições ideais não são apreciáveis à primeira vista. Contudo, mediante a aplicação de provas psicológicas, o conhecimento da aluna como estudante secundária, os numerosos dados fornecidos pelos professores e a entrevista da aluna, é possível determinar certas condições naturais úteis para a profissão. Por outra parte, o cultivo de certas atitudes, hábitos e preferências permite preparar as alunas para que possam se enquadrar perfeitamente no perfil profissional. O comprovado até hoje é que as mulheres possuem habitualmente, em potencial, como todos os seres humanos, uma estrutura espiritual e emocional de enfermeiras. Pode ser que o profissiograma apareça como um modelo demasiado perfeito e inaplicável, em verdade, essa é a primeira impressão dos que se têm dedicado a estas investigações; é surpreendente, porém, observar que na vida diária da escola as alunas de enfermagem vão revelando muitas destas qualidades e, se não são perfeitas, pelo menos, são funcionais.

A seguir se apresentam três profissiogramas que contêm em suma os aspectos mais importantes de uma personalidade normal integrada.

i

PROFISSIOGRAMA DA ENFERMEIRA NO CHILE

A. Requisitos de ordem psico-fisiológica

1. Saúde excelente;
2. Apresentação e presteza excelentes;
3. Aptidões sensoriais:
 - a) Acuidade visual e auditiva e sensibilidade tátil acima da mediana;
 - b) Acuidade gustativa e olfativa normais;
4. Fatigabilidade ou limite de resistência à fadiga e ao sono acima da mediana;
5. Habilidade motora muito boa, agilidade e destreza digitais bilaterais acima da mediana.

B. *Requisitos de ordem psicológica*

1. Inteligência:
 - a) Nível de inteligência: normal,
 - b) Tipo de inteligência: rápida e precisa, analítica, intuitiva, metódica, lógica, imaginativa, crítica e espacial,
 - c) Memória superior de quantidade e dados clínicos, apreciação do tempo acima da mediana, apreensão viso-auditiva excelente, memória verbal e capacidade de expressão acima da mediana, capacidade para ensinar acima da mediana e habilidade para seguir instruções;
2. Personalidade:
 - a) Condições superiores de adaptabilidade social e de estabilidade emocional; e deve possuir, em grau super-normal — ou acima do mediano — as seguintes qualidades:
 - b) Simpatia humana e serenidade,
 - c) Confiança e segurança em si mesma,
 - d) Responsabilidade,
 - e) Paciência,
 - f) Tato e discrição,
 - g) Laboriosidade e perseverança.
 - h) Pontualidade e exatidão,
 - i) Tendência à ordem e ao asseio,
 - j) Tolerância, imaginação e sagacidade
 - k) Decisão,
 - l) Cooperação,
 - m) Senso do dever e abnegação,
 - n) Dom de persuasão,
 - o) Meticulosidade,
 - p) Espírito de liderança;
3. Grande interesse nos:
 - a) Aspectos científicos e técnicos da profissão,
 - b) Aspectos sociais da profissão.

C. *Requisitos de ordem moral*

1. Veracidade e franqueza;
2. Honradez e lealdade;
3. Senso místico de sua missão;
4. Espírito de serviço;
5. Integridade e, em geral, ideais e valores morais superiores.

D. *Requisitos de ordem educativa*

Bacharelado em Ciências ou Letras.

E. *Outros requisitos*

Além das condições enumeradas, a profissão requer uma personalidade forte, sólida, estável e otimista, capaz de se sobrepor à miséria, à adversidade e à dor.

Todo este conjunto de requisitos de ordem física, psicológica e moral constitui as aptidões para a profissão de Enfermeira.

As contraindicações precisas deste profissiograma são:

1. Toda enfermidade ou tara que não permita a resistência prolongada à fadiga psicofisiológica, ou que predisponha à enfermidades.

2. Distrofias ou má formação que influenciem na presteza. Deficiências ou inaptidões sensoriais.

3. Acromatopsias, discromatopsias — cegueira ou confusão de cores — hemeralopia (cegueira na penumbra) .

4. Superficialidade e descuido.

PROFISSIOGRAMA DA ENFERMEIRA NA ESPANHA

(*Centro de Psicotécnica de Barcelona*)

1. Trabalho psicofísico.

2. Variável, percepção reacional, verbo-social e especial.

Requer sob o ponto de vista físico: Saúde normal e boa robustez somática, com ausência de defeitos sensoriais, resistência ao sono e à fadiga.

Requer sob o ponto de vista psíquico: Boa aparência e suavidade de movimentos e gestos — maneiras — excelente sociabilidade e discrição, inteligência abstrata normal e boa inteligência verbal; excelente memória de quantidades e dados clínicos, normal apreciação do tempo, excelente domínio emocional, boa nictopis; rapidez e precisão de macro e micro-sinésias do lado direito.

PROFISSIOGRAMA DA ENFERMEIRA NOS ESTADOS UNIDOS

Bingham, depois de consultar especialistas em enfermagem, disse:

"A profissão de Enfermeira exige que seus integrantes possuam as seguintes características:

1. Carinho pelos estranhos, habilidade e tato para trabalhar com e para os demais.

2. Alto grau de inteligência e compreensão com boa educação geral e amplos interesses.

3. Maturidade emocional, estabilidade e auto-contrôle aliado à paciência e senso de humor.

4. Bons hábitos de saúde e aparência pessoal agradável.

5. Integridade de caráter, ideais e moral exemplares, gosto apurado e tolerância.

6. Senso de responsabilidade acompanhado de veracidade e lealdade.

7. Atenção aos detalhes, observar com espírito científico e imparcialmente.

8. Flexibilidade e adaptabilidade.

9. Aparência pessoal asseada e atrativa.

10. Habilidade para ensinar."

TÉCNICA DE SELEÇÃO NO CHILE

A simples enumeração das qualidades que requer o exercício da profissão de Enfermeira revela a complexidade do problema da seleção profissional, pois é preciso medir de forma objetiva e exata as numerosas qualidades e condições mencionadas.

Tem-se reunido um conjunto de instrumentos que satisfazem as condições de validade, precisão e objetividade necessárias para se avaliar as capacidades e qualidades requeridas pelo exercício da profissão.

Entre estas técnicas temos:

1. *Fichas de antecedentes*: Contendo informações sobre o meio cultural e sócio-econômico da aluna:

a) Estudos e rendimento escolar;

b) Saúde e capacidade física;

c) Personalidade da aluna;

d) Participação de atividades educativas gerais;

e) Planos vocacionais;

f) Participação de atividades sociais em seu meio.

2. *Questionário sócio-econômico*: Permite conhecer os recursos e limitação da aluna e seus prováveis problemas.

3. *Autobiografia*: Permite o conhecimento da aluna através de uma relação consciente e ordenada. Usa-se uma norma modificada de Mira y Lopez, que torna possível obter informações de ordem fundamental sobre o desenvolvimento da personalidade e suas possíveis dificuldades de adaptação.

4. *Questionário de adaptação e personalidade*: A prova de adaptação de H. M. Bell permite dar uma idéia relativamente exata das características da personalidade da candidata. Trata dos seguintes aspectos de adaptação: o lar, a saúde, a vida social, emocional e ocupacional. Neste questionário, quando a contagem excede de certos limites em qualquer dos aspectos que se mede, deve ser investigado, por meio das provas de Bernreuter ou de Rorschach, se a candidata possui outras qualidades e uma inteligência superior.

5. *Provas de personalidade de Bernreuter*: Têm por finalidade determinar as tendências à introversão e extroversão, neuróticas, confiança em si mesma e espírito de domínio. Contêm uma série de pergunta? relacionadas com cada um dos aspectos da personalidade da examinada.

Sua contagem normal varia entre 0 e 1.

6. *Provas de inteligência*: Devem ser aplicadas pelo menos duas, e visam medir a capacidade intelectual e os conhecimentos gerais da candidata e a qualidade de inteligência que possui. Emprega-se atualmente a Prova de Capacidade Geral do Departamento de Orientação do Ministério da Educação, que foi adaptada especialmente e em que se estabelecem normas de interpretação. Sua contagem normal varia entre 96 e 129. Assinala pontos para os aspectos de inteligência concreta e abstrata.

A prova de inteligência de Meili permite o conhecimento da capacidade intelectual e das qualidades de inteligência em seus aspectos analítico, concreto, imaginativo e abstrato e imaginativo concreto.

7. *Inventário de interesses vocacionais*: Tem por objetivo medir os interesses da candidata nos aspectos: de trabalhos de escritório, mecânicos, artísticos, manuais, agrícolas, humanísticos, científicos, assuntos gerais e artes domésticas. Seus resultados são satisfatórios acima de 27.

8. *Prova de discriminação ética*: Adaptação da Prova de Kohs; contém juízos morais e determina a apreciação moral da candidata. Também pode-se empregar uma prova simples de Mira, especialmente organizada para a seleção de enfermeiras.

9. *Medidas sensoriais*: Empregam-se para determinar o limite de acuidades e fadigabilidade.

10. *Provas para diagnosticar defeitos sensoriais*: Recorrem-se às técnicas médicas da especialidade.

11. *Provas de aptidões profissionais específicas*: Empregam-se as provas de situações de enfermagem e a adaptação de Moss e Hunt.

Entre os instrumentos mais científicos que existem para medir a aptidão para a Enfermagem, está a bateria preparada por Moss e Hunt, que não visa medir o interesse nem a personalidade mas se limita a avaliar as habilidades que indicam a aptidão para aprender o que uma enfermeira deve saber. Este exame, que requer menos de uma hora, consta de sete provas para medir vocabulário científico, compreensão de material impresso, memória visual, memória de conteúdo, compreensão e retenção do teor de um parágrafo estudado e habilidade para compreender e seguir instruções.

12. *Entrevista pessoal*: A entrevista pessoal deve-se basear numa norma que considere os acontecimentos especiais da vida passada da aluna, sua visão do futuro, e os sintomas de reação do caráter. (Anomalias ou defeitos do caráter) .

Estas provas têm sido realizadas com fins de exploração e de nenhuma maneira representam o melhor do que se faz no Chile, têm ainda caráter experimental e as normas sobre esta matéria serão conseguidas somente depois de um mínimo de seis anos e quando todas as escolas as apliquem de forma semelhante. Os resultados que se obtenham, tabulados e analisados cientificamente, poderão apresentar as falhas das provas e técnicas usadas, assim como também as suas vantagens e as conquistas da investigação.

RESULTADOS DAS EXPERIÊNCIAS REALIZADAS NA ESCOLA DE ENFERMEIRAS "CARLOS VAN BUREN"

A experiência de dois anos na Escola de Enfermeiras de Valparaíso tem permitido corroborar as experiências estrangeiras em matéria de seleção de alunas para a profissão.

Tem-se observado que os problemas familiares e econômicos afetam seriamente o desenvolvimento da personalidade da aluna e interferem com grave risco em sua formação profissional na parte acadêmica e na parte técnica.

Por outro lado, o ambiente escolar concorre, às vezes, para acentuar as tendências de introversão das alunas e impede, de certo modo, a adaptação ao meio e à profissão.

Quanto ao que se refere à inteligência, deve-se deixar claro que nenhuma aluna com inteligência inferior ou no limite mínimo do normal tem podido até agora continuar seus estudos de forma medianamente satisfatória e acaba saindo da Escola.

O processo de orientação das alunas tem sido realizado por um psicólogo especializado em assuntos de orientação e com seu auxílio tem-se conseguido determinar a personalidade de algumas alunas e resolver problemas de ordem psíquica que provocam conflitos pessoais ou dificuldades de adaptação social.

A ficha de conduta tem sido considerada levando-se em conta apenas os fatos mais importantes do comportamento das alunas na Escola e nos serviços de prática e as medidas tomadas para corrigi-lo ou estimulá-lo.

DIFICULDADES PARA REALIZAR UMA SELEÇÃO ADEQUADA

Apesar da importância do problema da seleção profissional, não existem ainda processos absolutamente científicos para realizá-la.

Duas são as dificuldades mais sérias neste sentido: uma é a necessidade de se proceder a uma análise completa e exata da profissão — sua natureza, suas características técnicas e as condições psicológicas e fisiológicas que requer para seu exercício e, outra, a necessidade de analisar o indivíduo em seus múltiplos aspectos mediante processos objetivos, precisos e válidos. Como se vê, a seleção profissional supõe a existência de um profissiograma da Enfermagem ou descrição detalhada de todos os requisitos e exigências psicológicos, fisiológicos e técnicos da profissão. Pode-se dizer que semelhante análise ainda não se tem realizado em forma estritamente científica, isto é, as descrições das profissões que existem não são completas e não são tampouco o resultado de investigações objetivas e válidas sobre a matéria. Muito deficiente é ainda, no grau atual de desenvolvimento da psicotécnica, a análise das profissões, pois não consegue defini-las nem caracterizá-las.

Quanto à análise do indivíduo, as dificuldades não são menores, pois é necessário possuir um conjunto de instrumentos e técnicas que permita avaliar de forma objetiva, precisa e válida, as habilidades, aptidões e condições pessoais do indivíduo. Neste terreno, sem dúvida, existem instrumentos e técnicas suficientemente experimentados e que constituem um meio efetivo de apreciação de algumas características e condições pessoais.

Neste caso, o aspecto de mais difícil avaliação é, sem dúvida, o que se refere às aptidões especiais que requer a profissão.

PROCESSO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Pode-se dizer que a seleção é um processo e os resultados que dela se obtenham devem ser confirmados durante os estudos mediante uma observação cuidadosa e constante da aluna.

Estas observações devem ser registradas em uma ficha especial que deve ser a base da orientação da aluna, visando desenvolver sua personalidade e prevenir a falta de adaptação. Estas observações precisam ser mais freqüentes e cuidadosas durante os meses de provas, a fim de que a decisão tomada, acerca das alunas que devem permanecer e das que se devem retirar, se faça sobre uma base científica e se eliminem, ao máximo, os erros.

A orientação durante os estudos também deve visar à obtenção de maiores interesses e melhores aptidões profissionais e, muito especialmente, à formação ético-social, que constitui a essência e sentido da profissão.

Este processo de orientação deve ser dirigido por uma professora especializada e nele devem colaborar, em maior ou menor grau, todos os professores do estabelecimento.

O processo de orientação requer, para seu desenvolvimento, uma vida escolar rica em oportunidades educativas e sociais de caráter geral; pois sem estas oportunidades não seria possível observar e conhecer a personalidade da aluna em suas múltiplas manifestações e não existiriam, tampouco, os meios de corrigir as deficiências ou falta de adaptação, em geral, nem de desenvolver os diferentes aspectos da personalidade.

A orientação supõe, por outra parte, a existência de programas e métodos que se adaptem às necessidades e interesses das alunas, que favoreçam oportunidades para o trabalho ativo e socializado e para a prática do pensamento reflexivo.

Somente desta forma será possível colimar as finalidades essenciais de um programa de seleção e orientação nas Escolas de Enfermeiras .

RECOMENDAÇÕES

1. A seleção de alunas nas Escolas de Enfermeiras é necessária para desenvolver um programa educacional e profissional compatível com o progresso e exigência de Enfermagem.

2. Somente mediante um programa de seleção pode-se evitar a futura falta de adaptação profissional e os prejuízos morais e econômicos que ela acarreta.

3. A seleção é inseparável da orientação profissional e as Escolas de Enfermeiras devem incluir a função orientadora como parte integrante de seus programas e de sua organização.

4. A seleção e orientação de alunas das Escolas de Enfermeiras requerem enfermeiras especializadas em Psicologia e Orientação e enquanto se preparam estas especialistas devem-se contratar, para este fim, os serviços do Departamento de Orientação do Ministério de Educação.

5. É conveniente também a adaptação e preparação de provas especiais para medir a aptidão profissional em Enfermagem, tarefa esta que deveria ser realizada pelas Escolas de Enfermeiras, com a cooperação de especialistas.

BIBLIOGRAFIA

- Ahelson, Harold H. : Psychological tests and their use; Other devices for investigating personality, Rev. Educ. Res., 1010, Vol. XVIII, N. 1, fevereiro, 1947.
- Berdic, Ralph F. : Factors related to vocational interest, Psychol. Bul., 41: 137-157, março, 1944.
- Bingham Van Dyke, Walter: "Aptitudes and Aptitude Testing", Harper & Bros. Pub., New York, 1937.

- Bixler [K., Genevieve: Research and problems in nursing, *Am. Jour. Nurs.*, 676, Vol. 42, N.º 6, junho, 1942.
- , e Bixler, R. W.: The professional status of nursing, *Am. Jour. Nurs.*, Vol. 45, reimpresso em setembro, 1945.
- Brooks, Esther: The value of psychological testing, *Ab. Jour. Nurs.*, 885, agosto, 1937.
- Buryse, R. : Valor y limites de los tests en psicologia experimental, *Rev., Psicotec.*, Espana, 102-111, Vol., N.º 2, janeiro, 1940.
- Cantril, Hadley: The intensity of an attitude, *Jour. Abnormal & Soc. Psych.*, 41: 129-135, abril, 1946.
- Committee on Curriculum: Faculty preparation for Curriculum revision, *Am. Jour. Nurs.*, 717, Vol. 38, N.º 6, junho, 1938.
- Darley, John D., e Anderson, Gordon V. : Aplicacion of personality and character measurement, *Rev. Educ. Res.*, 14: 67-80, fevereiro, 1944.
- Figueiro A., Césari La selección orientadora dei aprendiz, *Rev. Psicotecn.*, Madrid, Espana, 200-217, Vol. 11, 1942.
- Good Barr, Scates: "The methodology of educational research", Appleton City., New York, 1932.
- Hawkinson, S., e Nellie, R. N. : The outlook in nursing education, *Am. Jour. Nurs.*, 575, Vol. 38, N.º 5, maio, 1938.
- Ibarrola, Ricardo: Influencia de los complejos subconscientes en la elección profesional, *Rev. Psicotecn.*, Espana, 204-227, Vol. 11, Ns. 7 e 8, abril-junho.
- International Council of Nurses: "The basic education of the professional nurse". Londres, 1939.
- Mac Phail, Andrew H. : A follow-up, in a testing program, *Am. Jour. Nurs.*, 891, agosto, 1937.
- Mallart, José: La confección de profesiogramas para su aplicación a la orientación y orientación profesional. *Rev. de Psicotecn.*, Espana, 228-253, Vol. 1, N.º 2, janeiro, 1940.
- Mira y López, Emilio: L'inventori personal de G. Bernreuter, *Rev. Psicol. et Pedagog.*, Paris, França, 54-62, Vol. 3, 1935.
- : Pruebas para el conocimiento de la inteligencia abstracta, *Rev. Pedagog.*, Uruguai, 49-56, Vol. 16, 1931.
- : Una experiencia de selección profesional, *Rev. Pedagog. & Psic.*, Argentina, 1-31, Vol. 2, 1935.
- National League of Nursing, New York: "Essentials of a good school of nursing student personnel", 1945.
- : "Selection of students in nursing education in wartime", *Bulletin* 5, agosto, 1943.
- : "Curriculum Guide for Schools of Nursing", New York, 1937.
- Remmers, H. H., e Gage, N. L. : "Educational measurement and evaluation", Harper & Bros, New York, 1943.
- Ros Jimeno, José: Economía y Selección Profesional, *Rev. de Psicotecn.*, Espana, 128-133, Vol. 1, N.º 2, janeiro, 1940.
- Rossi R., Arturo: "Tratado teórico y práctico de Biotipologia y Ortogénesis", Tomo III. Edit. Ireas, Buenos Aires, 1944.
- Schmitz R., Morell: "Preparing the Research Paper", Farrar & Rinehart, New York, 1945.
- Taylor G., Effie R. N.: Our responsibility as nurses to our profession, *Am. Jour. Nurs.*, 567, Vol. 38, N.º 5, maio, 1938.

- ravers, Robert M. W. : "Statistical methods related to test construction and evaluation", Univ. Michigan, Ann Arbor, Michigan.
- Williamson, E. G.; Storer, D. R.; e Fiss, B. C. : Testing for nursing aptitude, Am. Jour. Nurs., 893, Vol. 37, N.º 8, agosto, 1937.
- Furdley, Warren G.; Turnbull, Williams W., e Conrad, Herbert S. : Construction, evaluation, and application of intelligence tests, Rev. Educ. Res., Vol. XVII, N.º 1, fevereiro, 1947.
- Winifred, Raphael: Uso y abuso de los tests de selección, **Rev. Psicotec., España**, 195-198, Vol. 11, abril-junho, 1941.

SELEÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE OPERADORES DE VEÍCULOS DE TRANSPORTE COLETIVO (*)

J. MACHADO DE MELO JÚNIOR,
ARNALDO R. VASCONCELOS FILHO,
GUARACIABA TRENCH,
JASON RIBEIRO DA SILVA.

A resolução do problema de Trânsito pode ser resumida na consecução de um escoamento fluido, rápido e seguro dos veículos em tráfego.

A fluidez e a rapidez do escoamento dos tipos mais variados e numerosos de veículos que trafegam numa cidade dependem de uma boa engenharia de tráfego, capaz de conseguir um planejamento seguro de circulação e estacionamento de todas as unidades existentes.

A segurança de um escoamento fluido e rápido depende do binômio veículo-operador.

Quanto ao veículo, pode-se dizer que desde há muito a atenção dos técnicos sobre êle se concentra, numa produção contínua e ascendente de melhoramentos de toda a espécie, transformando-o nesta maravilha do século que é o veículo a motor de transmissão hidramática, rápido, potente e seguro.

O operador do veículo, entretanto, não tem sido encarado com o mesmo cuidado e entusiasmo e, apenas, agora, esboça-se um interesse generalizado sobre a sua qualidade, numa transposição para o terreno da indústria dos transportes, daqueles estudos técnicos enteados por autênticos pioneiros da Psicotécnica.

A segurança do trânsito repousa muito mais sobre o Operador do que sobre o próprio veículo, pois o homem pode superar as deficiências ocasionais da máquina.

Necessário se torna, pois, que o Operador de Veículo seja preparado convenientemente para a direção da máquina que lhe fôr confiada e esse preparo pressupõe a aquisição dos conhecimentos necessários, ministrados a um homem em condições de recebê-los, compreendê-los e executá-los com perfeição. Em outras palavras, o homem deve ser selecionado e convenientemente treinado.

(*) Transcrito do n.º 3, volume II (junho de 1950) da "Revista do Serviço Público".

Se isto é verdade para a operação de um veículo comum, agita-se então quando pensamos num veículo de transporte coletivo, onde o seu Operador transporta a carga mais preciosa — vidas humanas.

Mens sana in corpore sano — eis a síntese das qualidades necessárias ao Operador de Veículo para transporte coletivo. Não basta a seleção fisiológica; é necessária a verificação psicológica e é esse, a nosso ver, o aspecto ainda não focalizado, com precisão e clareza, no nosso Código Nacional de Trânsito.

A Psicotécnica subjetiva, isto é, a adaptação do homem ao trabalho, focaliza com rigor a verificação das condições antropopsicofisiológicas do candidato ao exercício de uma determinada profissão e é nesta Ciência que iremos encontrar os princípios norteadores para a seleção de candidatos à profissão de Operador de Veículo de Transporte Coletivo, principalmente Motoristas e Motorneiros.

Passaremos agora ao desenvolvimento da nossa tese sobre o processo que, a nosso ver, deve presidir à seleção e formação dos Operadores para o Transporte Coletivo e que já está sendo aplicado na Companhia Municipal de Transportes Coletivos de São Paulo.

A SELEÇÃO MÉDICA

Na seleção dos candidatos a Operadores de Transporte Coletivo, a verificação das condições antropopsicofisiológicas, ou seja o exame médico, deve preceder às provas psicotécnicas.

A necessidade de um exame médico rigoroso e eliminatório está prevista nos artigos 105 e 106 do Código Nacional de Trânsito, estabelecendo o primeiro deles que:

"O candidato a exame para condutor de veículo deverá ser submetido, antes do exame técnico, a uma junta ou serviço médico oficial, a fim de se verificar se o mesmo satisfaz às condições de sanidade física e mental, admissíveis para o exercício da atividade".

É clara, incisiva e absolutamente segura a orientação e acertada a exigência prevista no artigo citado. Seria entretanto suficiente o exame clínico comumente conhecido, embora tivesse a imponência de uma junta ou serviço oficial? A resposta, hoje negativa, tem sido negativa desde há muito. Mira y Lopez, o grande médico e psicotécnico moderno, considera insuficiente ao que êle chama de mero exame clínico.

Entre nós, há já alguns anos, o eminente Professor Roberto Mange, introdutor da Psicotécnica no Brasil, secundado de perto pelo notável Engenheiro Ítalo Bologna, chama a atenção sobre a necessidade imperiosa de uma orientação especializada no setor médico quanto à seleção profissional.

Ressaltavam estes pioneiros, desde aquela época, a importância da Medicina do Trabalho, não somente na parte referente a estudos e pesquisas como, ainda, na sua imediata aplicação prática.

Assim, toda a orientação para a seleção, sob o ponto de vista médico, dos operadores de veículos, parte da consideração de dois pontos primordiais: *o homem e o instrumento de trabalho*, objetivados aqui pelo motorista ou motorneiro e pelos veículos ônibus e bonde.

O indivíduo, no sentido exato da palavra, funcionando como um animal superior, comandado pelas suas funções psíquicas, fisiológicas e anatômicas, deverá ser perfeitamente ajustado a determinado tipo de trabalho, apresentando uma adaptação harmônica e uniforme com a máquina. Torna-se, pois, necessário conhecer o trabalho e o indivíduo.

Trabalho, com suas múltiplas definições, encarado sob os mais variados aspectos, nos interessa agora tão-somente sob o ponto de vista médico. É o que atua sobre o homem e suas funções orgânicas, no sentido físico, mecânico ou externo, influenciando a resistência óssea ou músculo-articular, e no sentido psicofisiológico ou interno, chamando à ação os órgãos de nossa economia.

A classificação dos tipos de trabalho, de Mira y Lopez, estabelece três grupos distintos:

- a) *trabalho psíquico*, do tipo predominantemente mental;
- b) *psicofísico*, equilibradamente mental e psicomotor;
- c) *físico*, predominantemente corporal, muscular ou braçal, como vulgar e usualmente o denominamos.

Desde logo se verifica que a função do operador de veículo não é um trabalho predominantemente mental, mas não atinge, também, o extremo oposto do absolutamente corporal. Colocamo-lo na ordem do psicofísico e, como tal, será analisado. Conhecido então o tipo de trabalho, interessa saber da maneira pela qual a sua ação se manifesta sobre o organismo humano.

O médico, conhecendo este organismo, pode, então, avaliar com que intensidade êle reage aos estímulos do trabalho e até que ponto tais solicitações chamam à ação os diversos órgãos e aparelhos deste autêntico motor humano.

Tendo em vista a orientação médica especializada necessária à seleção profissional e antevendo ser o trabalho do Operador de Veículo de Transporte Coletivo do tipo psicofísico, deve-se então

realizar uma análise funcional do trabalho ou, se quisermos, uma análise profissiográfica, que deverá ser completa para dela deduzirem-se, não só os exames médicos necessários como, também, todas as provas de verificação das aptidões psicológicas.

Desde os fins do século passado que os estudiosos e especialistas procuram dar forma e orientação aos profissiogramas, mas, na maioria das vezes, acabavam perdendo-se em um emaranhado confuso, cujo responsável direto seria, na opinião de Mira y Lopez, a falta de sistematização e do controle experimental suficiente. As primeiras tentativas nesse sentido datam de 1875, quando se procurou, nas ferrovias prussianas, instituir a Seleção Profissional. Em 1920 começa a se esboçar na Alemanha o serviço de psicotécnica; o exemplo é imitado na Tchecoslováquia, onde provas psicotécnicas são aplicadas a maquinistas e condutores de automotrizes. Assim, percorrendo a Europa, encontramos na Itália, Dinamarca, França, Inglaterra, Rússia, a preocupação da seleção do fator humano, destacando-se também a Suíça, para depois passar aos Estados Unidos, Canadá, e finalmente Brasil.

Com o desenvolvimento da psicotécnica em diversos países, vários métodos se tornaram clássicos com relação à Análise Profissiográfica, que é a base de qualquer seleção.

As técnicas esquemáticas de Münsterberg e de observação de Lipmann, o método experimental de Moede, o cinesigráfico de Gilbreth, o inquisitivo de Braunshausen, o eclético do Instituto Psicotécnico da Cataluna, são geralmente empregados na análise profissiográfica.

Entretanto, uma das conclusões aprovadas na sétima conferência internacional de psicotécnica realizada em Moscou, em 1931, foi a de que: "o psicotécnico que desejar fazer uma boa análise profissiográfica deverá estudar e observar a profissão, participando dela como ator e nunca como elemento estranho". É necessário viver, realmente, sentindo pessoalmente aquela situação que desejamos analisar.

Aqueles que realizam a análise profissiográfica devem se transportar para o local onde a profissão tem o seu campo de ação. Aí tudo é visto com acurado cuidado, com paciente e criteriosa observação. Notam-se desde as menores e mais grosseiras, até às mais sutis e dedicadas das solicitações.

Já nesta primeira fase, observando o veículo, suas características e suas exigências com relação ao indivíduo que o opera, nota-se que nem todos são os que, com segurança, podem desempenhar tal função. É a questão do ajuste perfeito de que se falou. Já preciso adaptar-se o veículo ao homem; porém, como nem sempre isto é possível, procura-se então ajustar o homem à máquina. Nota-se, por exem-

pio, que existem veículos cujo assento é alto e afastado do volante. Há indivíduos cuja estatura não lhes permite alcançar comodamente os pedais, impedindo, assim, que o mesmo execute, com perfeição e segurança, as manobras de desembrear e frear. Outros veículos são por demais pesados, ressaltando, desde logo, que um indivíduo com pequena força física jamais poderá dirigi-los com precisão.

Pela observação inicial chega-se à conclusão de que cada profissão apresenta suas características próprias que podem ser tanto de ordem geral como específica. Destacam-se, assim, características-específicas de determinados veículos que, existindo em uns, não aparecem em outros. Há pontos específicos, digamos assim, que devem ser considerados com toda a atenção de quem executa a análise. Cada veículo constitui, por si só, um problema e cada candidato à sua direção deverá ser a solução do mesmo.

Transformando-se no próprio motorista ou motorneiro, o analista observa e executa a operação do veículo, colhendo dados para a análise profissiográfica.

Desde o instante em que se entra no veículo, até que o mesmo transite entre os mais variados obstáculos que surgem a cada instante nas vias públicas de uma grande cidade, sente-se que, desde o cérebro até ao arcabouço ósseo e músculo-articular, cada uma das diversas partes do motor é chamada à ação. Cada órgão ou aparelho é solicitado com maior ou menor intensidade, concluindo-se que uns são de capital importância, outros de relativa e finalmente ainda outros de pouca importância para a profissão.

Aos poucos o profissiograma vai se delineando, vai tomando forma e pode-se, resumindo em linhas gerais, estabelecer o esquema seguinte:

OPERAÇÕES

I

Locomoção e posturas diversas.

II

Verificações visuais e auditivas.

III

Atuação em situações reais de trânsito.

IV

Direção do veículo com noção de responsabilidade da função e da segurança dos passageiros.

V

Realização geral do trabalho.

Desta análise profissiográfica são retiradas as indicações e contra-indicações sob o ponto de vista antropopsicofisiológico **para a** função de operador de veículo de transporte coletivo.

FUNÇÕES

I

Ação músculo-ósseo-articular com harmonia e coordenação de movimentos.

II

Ação integral dos órgãos dos sentidos visual e auditivo.

III

Contribuição neuropsíquica. Atenção vigilante e distribuída.

IV

Traços favoráveis da personalidade.

V

Gozo de perfeita saúde.

Exemplificando com as indicações e contra-indicações para motoristas de ônibus:

INDICAÇÕES

I

Ausência de lesões orgânicas de quaisquer dos órgãos ou aparelhos, principalmente: Circulatório, Digestivo e Nervoso.

II

Robustez física. Capacidade de esforço muscular. Medidas dinamométricas boas, principalmente do membro superior esquerdo.

III

Integridade física e funcional dos membros superiores e inferiores.

Coordenação de movimentos.

IV

Calma. Equilíbrio nervoso. Taquipsiquismo e Taquipragia. Tendências caracterológicas favoráveis.

V

Acuidade Visual. Admissão (vista desarmada) : 15/10 A.O. — 6/10 O.P. Revisão: (tolerada correção com uso obrigatório de lentes). 13/10 A.O. — 5/10 O.P. Senso cromático perfeito. Normalidade na visão de penumbra e na readaptação após ofuscamento. Campo visual íntegro.

VI

Acuidade auditiva A. O. — 15% — O.P. — 20%. Perfeita localização e discriminação dos sons.

CONTRA-INDICAÇÕES

I

Doenças orgânicas; obesidade, varizes, varicocele, hérnias, hemorróidas. Predisposição aos acidentes cardíacos, digestivos e nervosos.

II

Fraqueza orgânica e fraqueza muscular.

III

Redução dos membros ou qualquer defeito físico incompatível com a função: reumatismo crônico. Moléstias da pele, principalmente as localizadas nas mãos: hiperidrose palmar.

IV

Impulsividade. Irritabilidade. Hiperemotividade. Hipersensibilidade para ruídos. Alcoolismo. Epilepsia. Neuroses e psicoses em geral.

V

"Déficit" visual. Tendência às moléstias da vista (blefarites-conjuntivites-tracoma-queratites, etc). Lesões do fundo do olho. Discromatopsia. Anormalidade na visão de penumbra ou na readaptação após ofuscamento. Campo visual anormal.

VI

"Déficit" auditivo. Tendência às moléstias do ouvido: (otoesclerose, otites crônicas, etc.) .

Segundo estas normas, deverá o candidato ser examinado. A ficha médica deve conter, pois, alguns dados cujas pesquisas fogem à rotina dos exames médicos comuns e que serão pesquisados sistematicamente. Destacam-se: a visão de penumbra e a readaptação após ofuscamento, a pesquisa do senso cromático, do campo visual e da audiometria, feitas obrigatoriamente; incluem-se, também, nesses exames, a verificação da sensibilidade térmica, dolorosa, tátil, barestésica e esteriognóstica, assim como a dinamometria, para todos os candidatos.

Estabelecida a análise profissiográfica e dela deduzidas as indicações e contra-indicações antropopsicofisiológicas que devem estar contidas na ficha do exame médico e, finalmente, examinados os candidatos à função de Operador de Veículo, indaga-se: todos os candidatos aprovados no exame médico, isto é, que satisfizeram ao esquema das indicações e contra-indicações, estão igualmente aptos para a profissão? Aptos sim, porém não igualmente. Existem as diferenças naturais dos organismos humanos.

Para a objetivação da classificação individual do candidato será conveniente que cada dado clínico seja interpretado dentro da lei dos grandes números, isto é, que seja usada uma curva de Gauss, traçada com resultados obtidos de uma amostra representativa dos prováveis candidatos à função selecionada. (Na C.M.T.C. traçou-se uma curva com os resultados dos exames de 1.000 candidatos e os padrões: superior, médio e inferior para cada resultado do exame médico, são obtidos com o uso do desvio padrão dos valores em torno da média) .

Obtida pela curva de Gauss a classificação de cada dado clínico em boas, regulares ou más condições, traça-se um perfil de Rosslimo, onde, num relance, aparece o resultado global do exame antropofisiológico do candidato. Na interpretação final do perfil, deve o médico levar em consideração a relatividade já apontada da solicitação de cada órgão ou aparelho para a função examinada.

Os candidatos classificados em más condições, isto é, portadores de perfil inferior, devem ser rejeitados para a operação de veículos de transporte coletivo.

A SELEÇÃO PSICOLÓGICA

Verificadas as condições antropofisiológicas do candidato a operador de unidade de transporte coletivo e sendo elas satisfatórias para o exercício da função, inicia-se a segunda fase do processo seletivo, constituída do exame das Aptidões Psicológicas.

Assim como da análise profissiográfica foi extraído um quadro de indicações e contra-indicações médicas, assim, também, a natureza das Aptidões Mentais é deduzida daquela análise. Há certos traços psíquicos sistematicamente pesquisados em todos os processos de seleção para Operador de Veículos, desde o processo pioneiro de Münsterberg até o atual da American Transit Association (ATA), passando pelas seleções de motorneiros de Tramm (na Alemanha), da "Clínica do Trabalho" (Milão — Itália), Lahy (França) e Viteles (Estados Unidos) e pelas de motoristas de Moede e Pierkowski (Alemanha) e de Mira y Lopez (Espanha).

Esta pesquisa é de capital importância, pois não se deve proporcionar treinamento em uma função a quem não tem aptidões para ela. É sabido que a Capacidade, isto é, o exercício prático e efetivo da profissão, é constituída sinteticamente de Aptidão + Treino e será, portanto, medíocre quando faltar um dos termos deste binômio, principalmente quando houver ausência ou deficiência da Aptidão requerida para a função, pois não se cria um traço psicológico primário, e Aptidão é "a disposição natural, inata, que predispõe à aquisição de uma capacidade".

A medida das Aptidões qualificadas pela análise profissiográfica do Operador de Veículo de Transporte Coletivo deve ser realizada, *a priori*, através dos testes psicotécnicos que, segundo a definição do seu criador, Francis Galton, é "um trabalho ou uma tarefa destinados a verificar, de um modo sensível e rápido, o valor de uma ou mais aptidões". Evidentemente a exteriorização de uma aptidão pode ser melhor conseguida através de uma prova de trabalho que, no caso de um motorista ou motorneiro, seria um exame prático no volante ou no *controler*. Esta verificação *a posteriori* da aptidão, sendo de uma precisão muito maior, é geral e ordinariamente conseguida "à custa de sangue e dinheiro", na expressão dramática do grande Mira y Lopez.

Torna-se, pois, necessário estabelecer, através de testes, a intensidade das Aptidões, cuja natureza foi definida pela análise profissiográfica da função de Operador de Veículo de Transporte Coletivo.

Entre as Aptidões Mentais de grande importância para a profissão ora estudada, situam-se as chamadas reações psicomotoras. O Operador de um veículo, encontrando inesperadamente um obstáculo estático ou dinâmico, outro veículo ou um pedestre, toma uma decisão agindo sobre os freios, sobre o sistema de transmissão, sobre o volante, sobre a buzina, acionando um de cada vez ou todos a um só momento. Desde a percepção do obstáculo até à reação do motorista, decorre um tempo, que, perante a circunstância mencionada e naquele momento, é apreciável, avançando o veículo como se o obstáculo não existisse. A aptidão aí envolvida é a reação psicomotora a estímulo visual, cujo valor é medido pelo tempo decorrido entre o aparecimento do estímulo (obstáculo que se apresenta ao Operador do veículo), e a resposta do mesmo. Este tempo de reação varia com a natureza do estímulo, com o tipo de resposta exigida, mas, principalmente com os indivíduos, sendo que, geralmente, o estímulo exigindo reação, não se apresenta isolado e único, de uma maneira simples, mas num conjunto de outros incidentes da via pública, devendo o Operador do Veículo realizar uma verdadeira escolha, reagindo de uma maneira específica a cada estímulo determinado.

Se atentarmos para os tempos da reação psicomotora a estímulo visual, obtidos no "National Institute Of Industrial Psychology", de Londres, verificaremos que eles oscilam entre $3/4$ e $1.1/4$ de segundo (em São Paulo a média individual obtida é bem melhor, cerca de .25 e .50). Um veículo operado por um homem com tempo de reação igual a 1 segundo, correndo a 60km/hora, percorrerá cerca de 17 metros depois que o seu Operador viu um obstáculo e reagiu freando, isto se o sistema de freios estiver funcionando com 100% de eficiência; geralmente a eficiência média dos freios é de 45%, e assim, a 60 km/hora, freará o veículo depois de um percurso de 28 metros, que, somados ao percurso executado pelo veículo enquanto o seu Operador toma a decisão de freá-lo, perfazem a distância considerável de 45 metros!

O que se acentuou sobre a importância da reação psicomotora a estímulo visual, se estende naturalmente para a reação a estímulo auditivo, uma vez que são inúmeros os estímulos sonoros que aparecem no tráfego da via pública solicitando uma reação psicomotora adequada e pronta do Operador do Veículo. As pesquisas têm demonstrado que o homem é mais rápido no reagir aos estímulos sonoros do que aos visuais.

Evidentemente a excelência das reações psicomotoras aos estímulos visuais auditivos está condicionada à integridade sensorial, já verificada preliminarmente pelos exames médicos dos aparelhos visuais e auditivos nos seus múltiplos aspectos de acuidade, senso

cromático, perímetro, penumbra e deslumbramento, para a visão e acuidade, discriminação e localização de sons, para a audição.

A lista das Aptidões para o bom exercício da função de Operador de Veículo de Transporte Coletivo deve incluir as reações psico-sensoriais de avaliação de espaço em largura e profundidade, assim como pesquisa da avaliação de velocidades relativas, que, num Gabinete de Psicotécnica, serão medidas por perceptotaquímetros, estereoscópios e tacodômetros.

Na bateria de provas para a pesquisa das Aptidões necessárias ao exercício da função estudada, deve figurar um teste para a determinação do nível mental, ou seja a avaliação do que comumente se chama "inteligência", que, no dizer de Stern, "é a capacidade de enfrentar e resolver situações novas". O grau de desenvolvimento mental irá aparecer claramente na formação do Operador por ocasião do seu treinamento nas unidades em tráfego.

Torna-se necessária, também, uma pesquisa sistemática da personalidade do candidato, principalmente quanto aos traços caracterológicos. Sendo esta parte da Psicologia de aplicação delicada e menos difundida entre nós, geralmente é suprida com informações obtidas em entrevistas pessoais e completada com os antecedentes profissionais e mesmo criminais.

O resultado da pesquisa de todas as Aptidões envolvidas na Operação de Veículos será transcrito, prova por prova, num perfil psicotécnico, que, analogamente àquele já traçado para o exame médico, mostra a posição do candidato em cada teste, retirada de uma curva de Gauss traçada com uma amostra representativa de candidatos à mesma função.

A interpretação do perfil global das Aptidões, ou seja, a classificação do candidato, pode ser feita em cinco categorias (superior, médio-superior, médio, médio-inferior e inferior) e deve, quem classifica, ponderar, ao menos subjetivamente, as provas em relação umas às outras, parecendo razoável dar-se realce às de nível mental e reação psicomotora.

Na C.M.T.C. são eliminados os candidatos classificados em categorias inferior e médio-inferior, sendo aproveitados os médios, médio-superiores e superiores.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Vencidas as duas etapas iniciais do processo de seleção dos operadores de veículos de transportes coletivos, o candidato habilitado passa, então, por um processo de Formação correspondente à função para a qual foi selecionado, a fim de receber o treinamento adequado.

Tendo em vista a natureza das funções e a intensidade das solicitações dos serviços do tráfego, para renovação e ampliação dos quadros de pessoal, necessário se torna que a formação profissional assuma um caráter essencialmente prático, objetivo e individual. Contrariando os métodos tradicionais do ensino coletivo, através de classes ou grupos de alunos, a formação profissional para os serviços de transportes deve ser encarada sob o ponto de vista do indivíduo, uma vez que cada candidato se apresenta como um problema que implica uma solução especial e diferente.

Somente uma formação profissional racionalmente organizada e tecnicamente orientada poderá produzir operadores perfeitamente aptos com um tempo de aprendizagem relativamente curto.

Considerando-se que, na prática, a seleção e a formação profissional não podem agir separadamente, todas as indicações fornecidas pela seleção, sobre os diversos carterísticos das aptidões pesquisadas, têm grande importância e são, mesmo, indispensáveis para a execução do processo de formação.

Esta se desenvolve baseada nos resultados obtidos por aquela, procurando, tanto quanto possível, aproveitar as condições favoráveis de cada um, para o desenvolvimento da aprendizagem, assim como para a constatação do seu progresso específico, através de observações prolongadas e repetidas.

Sendo duas funções semelhantes quanto às qualidades e aptidões requeridas, especialmente as de tipo psico-sensorial e psicomotor, na prática, as funções de motorista e motorneiro diferem, em vista da diversidade de movimentos, posição, etc. inerentes à direção de um ônibus e de um bonde, respectivamente.

Essas diferenças fundamentais entre o trabalho a ser executado por uns e por outros implicam, necessariamente, uma diversidade de métodos de aprendizagem, tanto mais acentuada quando se constata que os candidatos a motorista são, já, portadores de Carta Nacional de Habilitação fornecida pela Diretoria do Serviço de Trânsito, ao passo que os candidatos a motorneiro somente recebem a sua Carta de Habilitação na própria Empresa, depois de convenientemente preparados. É fora de dúvida que, quanto aos conhecimentos específicos dos sinais de trânsito e à própria experiência do tráfego urbano, os candidatos a motorista levam, inicialmente, considerável vantagem em relação aos candidatos a motorneiro.

O princípio fundamental em que se baseia toda a aprendizagem, tanto para os motoristas como para os motorneiros, é o estabelecimento de movimentos habituais, automatizados de tal maneira que toda a atividade profissional possa ser executada sem demasiado esforço e de maneira uniforme. O estabelecimento desses hábitos profissionais, essencialmente ativos, forma o que se poderá chamar

"uma atividade habitual", diametralmente oposta à rotina, porque exprime tendência ao aperfeiçoamento contínuo.

Passaremos, em seguida, a considerar, de per si, cada uma dessas funções, através dos processos específicos de formação profissional :

MOTORISTAS DE ÔNIBUS

1. *Formação Inicial:*

Todos os candidatos, conforme já ficou dito, são portadores de Carta Nacional de Habilitação expedida pela DST e habilitados sob o ponto de vista médico e psicotécnico, mas a experiência profissional de cada um, especialmente no que diz respeito ao serviço de ônibus, é completamente desconhecida. Por esse motivo, compete, de início, a Formação, tomar conhecimento do grau de experiência profissional dos candidatos, antes de qualquer iniciativa referente à execução do plano de treinamento, através do que se poderá chamar de um "Exame de Capacidade".

Tal exame deve ser realizado, preferentemente, em ônibus pequeno (27 lugares) e terá a duração necessária, variável conforme o candidato, para o perfeito conhecimento das qualidades e deficiências apresentadas. De acordo com o resultado, o candidato será ou não encaminhado ao treinamento.

A primeira etapa do treinamento, que consiste apenas num ajustamento inicial, deverá ser vencida, ainda, num ônibus pequeno e poderá constar do seguinte:

a) instruções teóricas sobre o funcionamento do veículo (características do motor, mudanças de marchas, uso dos freios, etc.) ;

b) treinamento inicial com o veículo em marcha, para correção dos movimentos defeituosos e estabelecimento dos movimentos normais reclamados pela função;

c) instruções e recomendações técnicas sobre cuidados e deveres do motorista.

Deste ponto em diante, começa o treinamento propriamente dito, o qual poderá ser dividido em duas fases distintas, correspondendo cada uma delas a um tipo diferente de ônibus com Instrutores especializados:

1.^a FASE: Treinamento em ônibus pequeno, de câmbio universal, obedecendo ao seguinte programa:

a) *Marcha Moderada* — Em locais de trânsito pouco intenso, o candidato passará a executar movimentos coordenados entre a embreagem e o câmbio, para as mudanças de marchas, de acordo com a rotação do motor.

b) *Paradas* — Em situações tão reais quanto as de serviço, o candidato passará, em seguida, a executar uma série de "paradas" e "saídas" suaves, sem solavancos, observando rigorosamente as determinações de paradas com a porta traseira exatamente em frente ao ponto de embarque, com o ônibus a uma distância aproximada de 20 centímetros do meio-fio, evitando, tanto quanto possível, que a porta dianteira fique colocada em frente a uma árvore ou sobre uma poça de água, dificultando a descida dos passageiros. Depois de uma série de exercícios semelhantes, respeitando as condições estabelecidas, o candidato passará, então, a executar:

c) *Manobras* — Previamente estabelecidas e em locais escolhidos. Neste ponto o candidato passará a executar exercícios de marcha à ré, com curvas à direita e à esquerda, além de manobras de acostamento entre balizas, para o treinamento de embarque de passageiros em locais onde existam faixas para o estacionamento de outros veículos.

d) *Rampas* — O principal objetivo deste treinamento, feito em rampas com aclives e declives, consiste em familiarizar o candidato com situações de "paradas" e "saídas", sem o menor recuo do veículo. Completando esse treinamento, o candidato fará, também, exercícios de paradas sem o auxílio dos freios, empregando, apenas, reduções de marcha.

e) *Trânsito* — Concluindo o treinamento nesta primeira fase, o candidato fará o percurso de um itinerário determinado, com as respectivas paradas, em todos os pontos de embarque e desembarque, simulando a entrada e saída dos passageiros.

2.^a FASE: Treinamento em ônibus de tamanho maior, com condições de funcionamento mais difíceis de serem satisfeitas, compreendendo exercícios diurnos e noturnos:

a) *Treinamento diurno* — O programa a ser desenvolvido nesta segunda fase deverá ser idêntico ao executado na primeira. Manobras, paradas, rampas etc, serão novamente vencidas pelos candidatos até que estejam perfeitamente familiarizados com o novo tipo de ônibus.

b) *Treinamento noturno* — A inclusão do treinamento noturno, como uma das etapas da formação do motorista de ônibus, tem por finalidade habituar o candidato ao tráfego com luzes, tanto externas (dos outros veículos) como internas (do próprio veículo), cujas condições de trabalho diferem, razoavelmente, das do tráfego diurno. Além das indispensáveis recomendações sobre os sinais luminosos de trânsito, todas as instruções referentes ao procedimento dos motoristas nos cruzamentos com as ruas e com outros veículos, em locais de trânsito intenso ou moderado, através de ruas farta-

mente iluminadas ou escuras, deverão ser transmitidas aos candidatos, visando habituá-los a anunciar a sua passagem com lampejos dos faróis.

c) *Trânsito* — Concluído o treinamento, como etapa final, será o candidato colocado em local de grande intensidade de trânsito, para o ajustamento completo dos diversos movimentos requeridos pela função e, sistematicamente, ministrados durante o período de aprendizagem.

Exame Final — Perante o Instrutor e um dos Técnicos encarregados da formação profissional, o candidato devidamente treinado deverá submeter-se a um Exame Final, que consistirá na execução, em local previamente escolhido, de manobras, reduções de marchas, paradas, acostamentos etc, sem que seja tolerado o menor erro ou descuido.

Durante todo o treinamento, realizado em pequenos períodos de 20 minutos e registrados em folhas especiais, o candidato deverá receber, sistematicamente, dos diversos Instrutores, todas as instruções referentes ao comportamento individual durante as horas de serviço, tratamento a ser dispensado para com o público, apresentação pessoal, disciplina, etc, assinando finalmente um verdadeiro compromisso em que declare que cumprirá as instruções recebidas em benefício da coletividade.

Desse momento em diante o candidato deixará de ser um aprendiz para se tornar um motorista, consciente das próprias responsabilidades, podendo, por conseguinte, ser designado para os serviços de transportes coletivos, preferivelmente, numa "linha" de pouco movimento, onde ficará em observação por um período não inferior a trinta dias.

2 — *Treinamento Especializado:*

Completando um mínimo de noventa dias de experiência profissional e tendo o motorista cumprido satisfatoriamente as diversas atribuições que lhe foram designadas, poderá, então, conforme o caso, submeter-se a um treinamento especializado, para os serviços em tipos de ônibus de comprimento maior, e características diferentes de operação, cujo trabalho se apresenta dentro de condições mais suaves, embora exija maior rigorismo de ordem técnica.

O treinamento especializado, como é óbvio, requer certas e determinadas condições, conforme o tipo de veículo a que se destina, porém as suas linhas mestras podem ser resumidas no seguinte:

1.^a *etapa* — Instruções sobre o mecanismo do novo veículo, incluindo características do motor, instalações elétricas, posição do motorista em relação ao eixo dianteiro, etc;

2.^a etapa — Início do treinamento em local previamente escolhido, de pouco movimento, para transferência e ajustamento ao novo veículo, dos movimentos empregados na função;

3.^a etapa — Treinamento de paradas, curvas e manobras, inclusive balizas, visando à automatização dos movimentos segundo a capacidade de ajustamento individual;

4.^a etapa — Continuação do treinamento em locais de trânsito mais intenso, para o aperfeiçoamento dos movimentos automatizados;

5.^a etapa — Ajustamento integral de cada motorista aos requisitos que demandam o funcionamento de novo veículo, através de exercícios sistematizados de todos os movimentos assimilados durante o treinamento;

6.^a etapa — Exame final, perante o Instrutor e um Técnico encarregados da formação profissional, para verificação da aprendizagem.

Durante todo o treinamento, nova ênfase deve ser dada quanto ao tratamento que o motorista deve dispensar ao público, cuidados e deveres profissionais, zelo pelo material de serviço, disciplina, relatórios de acidentes, etc.

MOTORNEIROS

1. *Formação Inicial:*

Somente deverão candidatar-se à função de motorneiro os condutores com algum tempo de experiência profissional, nesta última função. Esta exigência tem a grande vantagem de aproveitar, para a formação do motorneiro, toda a experiência adquirida pelo candidato, como condutor de bondes, não somente quanto às ocorrências do tráfego, tais como sinalização, paradas, chaves elétricas, etc, como, também, quanto aos conhecimentos do próprio veículo que, a pouco e pouco, o condutor vai adquirindo durante a sua vida profissional.

Submetido às provas de seleção, o candidato habilitado deverá iniciar, então, um período de treinamento, em local apropriado, dotado de certas e determinadas instalações necessárias à execução do programa de aprendizagem. Tais instalações podem ser: um bonde fixo, com os dispositivos de controle, alavancas, freios, letreiros, etc, em perfeito funcionamento, além de quadros murais ilustrativos de sinalização de tráfego, passagens de nível, chaves elétricas, etc.

Contando-se com esses recursos, pode ser desenvolvido o seguinte plano de formação:

a) instruções preliminares sobre as partes essenciais do bonde: *controler*, freios, interruptores, chaves de trilhos, circuitos ou isoladores de seção, além de sinais de paradas, sinais convencionais de tráfego e pequenos defeitos, facilmente reparáveis, dos motores;

b) instrução geral sobre o funcionamento do bonde, com exercícios realizados no bonde fixo, através do manejo do *controler*, diferentes tipos de freios, leitura do manômetro de ar comprimido, uso de chave de reversão, etc.;

c) viagem de instrução geral, para a fixação dos conhecimentos ministrados no item acima, acompanhados os candidatos por um Instrutor encarregado desse serviço;

d) prática na rua, em condições reais de tráfego, durante o tempo que se fizer necessário. Nesta etapa o candidato será sempre acompanhado de um motorneiro-instrutor, devidamente selecionado e formado para esse fim;

e) exame completo (teórico e prático) a ser realizado por examinadores da Diretoria do Serviço de Trânsito da Capital, para a expedição da respectiva Carta de habilitação, de conformidade com o que preceitua o Código Nacional de **Trânsito**.

Para a execução do plano descrito linhas acima, verificou-se na C.M.T.C. serem necessários, em média, 25 dias, distribuídos pelos diversos itens, segundo a capacidade de adaptação e de aprendizagem de cada candidato.

Com referência ao item (d), do plano descrito, todo o treinamento será executado em pleno tráfego, em períodos diurnos e noturnos, destacando-se, para cada candidato, um bonde e um motorneiro-instrutor.

2. *Treinamento especializado:*

Quando se trata da operação de tipos especiais de bondes, como, por exemplo, daqueles que não utilizam o sistema de freio manual, necessário se torna que os operadores destinados a esse serviço sejam racionalmente orientados e treinados, dentro de um plano objetivo que possibilite o conhecimento de todas as particularidades do novo veículo, para a perfeita execução da tarefa, dentro das indispensáveis precauções de segurança.

Esse treinamento, essencialmente prático e especializado, deverá ser executado por motorneiros devidamente selecionados, já com experiência profissional em tipos comuns de bondes e cuja folha de serviços não acuse um número elevado de acidentes de tráfego.

Quanto à realização do treinamento, propriamente dito, diversos cuidados devem ser observados, tais como:

a) conhecimento perfeito das características de funcionamento das instalações elétricas do novo veículo;

b) exercícios iniciais com o veículo em marcha, em local de pouco movimento e com a presença de um Instrutor devidamente habilitado;

c) paradas e saídas, repetidas até a eliminação completa dos movimentos incorretos, causadores de movimentos bruscos;

d) ajustamento final, em local de trânsito intenso, para verificação da eficiência do aprendizado e eliminação de possíveis imperfeições;

e) preleção sobre os cuidados e deveres profissionais, zelo a ser demonstrado pelo material de serviço, tratamento a ser dispensado para com o público, apresentação pessoal, disciplina, etc.

APLICAÇÕES DA PSICOLOGIA: ORIENTAÇÃO ESCOLAR, ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL, SELEÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (*)

JOSÉ MALLART

1. A PSICOLOGIA EXPERIMENTAL, PONTO DE PARTIDA DA PSICOLOGIA APLICADA

Tem aumentado consideravelmente, nos últimos tempos, a curiosidade pelos conhecimentos psicológicos. A novela, o teatro e o cinema, apresentando graves problemas humanos e indicando soluções baseadas na psicologia, têm levado inclusive à massa popular o desejo de conhecer os mecanismos da vida intelectual e afetiva.

Na realidade, está sendo ultrapassada a fase de simples curiosidade e nosso país entra noutra fase de verdadeiro interesse prático no conhecimento das aplicações que a ciência psicológica pode ter na solução de numerosas dificuldades que a vida nos apresenta constantemente, tanto em suas formas individuais como nas coletivas. Este interesse se manifesta também quando se recordam os valores históricos nacionais na busca de orientações que permitam ligar nossa atuação presente com as dos vultos mais preclaros do passado. Com efeito, são citados e estudados agora, talvez mais que em seu tempo, os filósofos e naturalistas que séculos atrás se aprofundaram nos mistérios do psíquico, principalmente, tratando de aplicar à educação e a outros fins os conhecimentos que conseguiram a este respeito.

Assim são mencionados e analisados, para não citar senão os nascidos em nossa terra, os trabalhos de Sêneca (século I), de Rodrigo Sánchez de Arévalo (1404-1470), de Juan Luis Vives (1492-1540) e de outros que estudaram o problema das diferenças de capacidade individual, o problema de maior transcendência na vida prática. Assim se esgotou em pouco tempo a edição comparada da célebre obra de Huarte "Examen de Ingenios para las Ciências",

*) Transcrito do n.º 2, vol. I, da "Revista de Psicologia y Pedagogia Aplicadas", da Espanha.

prefaciada e cuidadosamente anotada por Rodrigo Sanz (Biblioteca de Filósofos Espanhóis, Madrid, 1930, em dois volumes, LXXVIII — 467 págs.) .

Não poderia eu abordar o tema da aplicação da psicologia à orientação escolar e profissional e à seleção de pessoal sem lembrar que o médico Juan Huarte, no século XVI, em nossa terra, já indicara o caminho que agora começamos a palmilhar aplicando o método diferencial ao estudo psicológico. Não falemos das aplicações que proponho fazer de um modo coercitivo, porque ainda agora, ao fim de quase quatro séculos, não nos atreveríamos levá-las à prática. São as indicadas no prefácio dirigido a Felipe II nestes termos: "avia de aver diputados en Ia república, hombres de gran prudência y saber, que en Ia tierna edad descubriessen a cada uno su ingenio, haciéndole estudiar por fuerça Ia sciencia que le convenia, y no dexarlo a su elección".

Por que tardamos tanto em poder examinar com precisão as aptidões dos indivíduos, não para lhes impor mas sim para lhes aconselhar o curso e a profissão que mais concordem com aquelas? Simplesmente porque a psicologia teve de mudar de métodos de investigação. Teve de partir dos fatos, em vez de derivar silogisticamente de premissas que eram meras hipóteses; teve de partir da observação sistemática e da investigação para conseguir conhecimentos cuja solidez permitisse aplicações práticas. Graças a isto, temos processos psicométricos que permitem determinar com uma exatidão até agora desconhecida as diversas capacidades individuais e prever, de certo modo, rendimentos pedagógicos e profissionais; graças a isto, dispomos de meios de diferenciação qualitativa com que estabelecer grupos tipológicos e caracterológicos a que se podem adaptar a organização do ensino e as aprendizagens; graças aos resultados da investigação, as técnicas escolares podem ser submetidas a uma sistematização que, de modo apreciável, aumente sua eficácia.

Enquanto não se converteu em ciência experimental, a psicologia não pôde ser aplicada por mais que sentissem muitos sábios, em séculos anteriores, a necessidade de conhecer os homens para influir sobre eles, dirigi-los, educá-los ou integrá-los numa atividade onde pudessem conseguir satisfação e eficiência.

Pelos estudos dos fenômenos do comportamento humano diante dos estímulos do exterior ou do interior da pessoa; por se ter classificado, contado e medido as reações dos seres humanos em múltiplas situações fisiológicas, em diferentes circunstâncias de ambiente e em diversas manifestações da individualidade, tem-se descoberto que o conjunto vital que constitui cada indivíduo não permite estudar a vida psíquica sem levar em conta que se baseia em órgãos e que está em estreita relação com as funções da vida física.

Analisando precisamente as repercussões que na vida física têm os fenômenos da vida anímica e vice-versa, estudando a íntima relação que guarda a constituição somática com as linhas do comportamento dos indivíduos, com as reações destes nos seus esforços de acomodação ao meio, com o modo de praticar os atos dirigidos a determinados objetivos, com o modo de alcançar os fins biológicos, sociais, morais, etc, chegou-se à conclusão de que o constitucional está baseado nas caracterizações psíquicas e que seu estudo contribui grandemente para proporcionar elementos para o conhecimento da vida psíquica. Assim se tem podido apreciar melhor as diferenças existentes entre os indivíduos. Estas diferenças, postas em correspondência com os diferentes modos de viver e com a grande diversidade de modalidades profissionais, nos anunciam a possibilidade de uma adaptação social que permita a cada indivíduo viver e se desenvolver muito satisfatoriamente. Mas isto só se conseguirá mediante minucioso estudo do que cada indivíduo pode dar por si mesmo e se, de acordo com este estudo, os indivíduos são convenientemente dirigidos e ajustados ao seu trabalho.

2. ADAPTAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DIRIGIDOS

A metodologia experimental, convertendo a psicologia em uma ciência de fatos objetivos, mensuráveis, e permitindo comparar rigorosamente as modalidades apresentadas pelos fenômenos psíquicos nos diversos indivíduos e nos diferentes momentos do mesmo indivíduo, logrando, até certo ponto, que o psicólogo aprecie, não somente o qualitativo que diferencia os fatos psíquicos para qualificar os homens que os praticam, mas consentindo também que se meça o quantitativo, lhe permite atuar sobre suas capacidades e suas manifestações intelectuais empregando fatores regulares de influência. O emprego do método experimental é que tem contribuído para que a psicologia possa ser realmente aplicada. Assim, ela já é aplicada extensamente à aprendizagem, à seleção e classificação de alunos e aprendizes, à orientação destes, ao encaminhamento dos jovens para os diversos tipos de formação e de trabalho, à seleção de candidatos a empregos e serviços, à adaptação dos trabalhadores e profissionais de todas as categorias e ramos, à preparação de ambientes e situações favoráveis para determinados fins, à ordem social e a outras esferas de interesses de onde a requerem as necessidades da conduta dos homens e da harmonização de comportamentos.

A experiência não só tem dado caráter científico aos métodos psicológicos, não só tem criado uma técnica de laboratório, mas deu lugar ao nascimento da psicotécnica, isto é, a psicologia aplicada aos mais diversos fins práticos.

Os métodos psicotécnicos não são precisos como os da técnica empregada pelo químico ou pelo engenheiro mecânico. Por serem aplicados a processos biológicos, assemelham-se mais à técnica do médico e do cirurgião, mas em nosso século parece um contrassenso gastar enormes somas de dinheiro em instalações industriais mecânicas, em moderníssimos meios de transporte, em delicados instrumentos de defesa, se se descuram das possibilidades de um aproveitamento eficaz dos homens que os farão funcionar, se se dispõem dos fatores intelectuais e afetivos que o pessoal trabalhador possui ou que constituem o segredo do modo de reagir dos grupos humanos.

Impressiona a qualquer um que tenha compreendido o grande número de possibilidades oferecidas pela psicotécnica contemplar como, em muitos estabelecimentos e empresas, os homens, mesmo supondo maior gasto com o pessoal do que com as instalações e as máquinas, freqüentemente recebem menos atenção que estas e tenham seu trabalho menos organizado cientificamente que o delas, de acordo com as capacidades e exigências humanas.

Os laboratórios de psicotécnica a serviço da indústria e das necessidades públicas vão se tornando dia a dia mais numerosos. Na Espanha mesmo, não só cresce o número de escolas que admitem e classificam psicotécnicamente seus alunos, como o de empresas que organizam cientificamente a seleção de seu pessoal. Agora já se trata de sistematizar, diminuindo consideravelmente os períodos de aprendizagem. Graças a isto o desenvolvimento do automobilismo em nosso país tem-se verificado com menos vítimas humanas e menores perdas materiais do que em outros países. Algumas empresas de transporte espanholas, e mesmo várias de nossas indústrias, aproveitam os benefícios das provas psicofisiológicas de admissão de trabalhadores, e começam a se conhecer os resultados obtidos pelo estudo experimental dos movimentos do trabalho, assim como da racionalização da aprendizagem. Mas a renovação do sistema formativo e seletivo para o aumento da eficiência no trabalho deve ser iniciada na escola primária.

É importante observar que não somente os ensaios de laboratório, mas também as aplicações das empresas, demonstram que as provas psicofisiológicas de aptidão realizadas com os trabalhadores já em serviço, ao mesmo tempo que permitem selecionar os mais aptos para executarem determinados trabalhos novos graças ao conhecimento de suas qualidades, podem ensinar a estes operários, com grandes precisão e rapidez, a melhor maneira de realizar seus movimentos, fazendo-os evitar os habituais erros, dando-lhes as instruções de forma mais adequada à sua maneira de ser e de reagir, interessando-os a encontrar o caminho do máximo aproveitamento de suas energias e a evitar a fadiga, assinalando o ritmo pessoal, individual, conveniente em cada fase da aprendizagem, e logo, também, o

ótimo individual de cada tarefa feita habitualmente, determinando os limites entre os quais o trabalho aprendido não seja demasiado lento nem demasiado rápido para o indivíduo e para a qualidade da obra.

Vemos, pois, que os exames psicológicos dos indivíduos quando já se fêz o estudo (também psicofisiológico) dos trabalhos e serviços, além de determinarem as pessoas potencialmente mais aptas para os lugares propostos, permitem reduzir consideravelmente os esforços e o tempo de aprendizagem. Isto tem validade desde a iniciação profissional primária.

Entre as primeiras realizações desta paralela aplicação da psicologia feitas na Europa, no que se refere ao processo de seleção de pessoal completado pela aprendizagem, estão as dirigidas por Lahy, há mais de um quarto de século. A classificação psicotécnica de escolares, visando principalmente separar os anormais e dar-lhes um ensino especial, iniciou-se com Binet e Simon, também na França, há mais de meio século.

Igualmente se aperfeiçoou a obra de seleção de pessoal com a reaprendizagem da condução de veículos de motor mecânico (como o disposto na Compagnie des Transports en Commun de la Région Parisienne) e com a formação profissional sistematizada dos operários, como a preparada pelo mesmo Lahy, à base de observações e experiências, com os retificadores de canhões (na fábrica de armas de Herstal, Bélgica), uma especialidade para a qual, muito dificilmente, se encontravam trabalhadores, porque a aprendizagem durava vários anos e a remuneração não compensava tanto esforço. Pois bem, da mesma maneira que os condutores de veículos de motor mecânico causaram muito menos acidentes e pouparam às empresas vultosos gastos de material, inclusive de gasolina, os métodos científicos de aprendizagem aplicados a um pessoal selecionado, sobretudo por suas aptidões naturais, permitiram que uma aprendizagem de anos fosse reduzida a algumas semanas.

Lahy, que não deixou nunca de lado os problemas pedagógicos em seus laboratórios psicotécnicos a serviço da indústria, dos transportes e da Marinha de Guerra, foi um dos primeiros a demonstrar com fatos que, ao submeter à mesma ciência psicológica experimental elementos para a aplicação de seus princípios e de seus métodos na vida industrial e profissional, não só as beneficia, como do mesmo modo as aplicações profissionais e industriais abrem à ciência psicológica e à fisiologia horizontes que mudam por completo as antigas idéias referentes ao homem como ser ativo, e que prometem melhores soluções para os problemas humanos.

3. A PSICOLOGIA APLICADA À ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

Tenho procurado apresentar algumas atividades em que o emprego da psicologia, pela proximidade e limitação dos fins, ainda com não poucas complexidades nos meios técnicos, é mais fácil, nas tarefas de adaptação dos indivíduos e dos grupos à vida profissional e social, com objetivo de deter agora nossa atenção na esfera de maior complicação prática, o que constitui o tema principal deste artigo: a orientação profissional.

É bem conhecido que a orientação profissional não é somente um problema psicológico: são conhecidos aspectos fisiológicos postos em evidência pela necessidade de acomodar as capacidades físicas dos trabalhadores às exigências também físicas dos trabalhos; são observados importantes aspectos sociais enquanto se considera que são muitos os indivíduos que se colocam apressadamente, pela necessidade de comer, obrigados a aceitar os postos que primeiro se lhes oferecem, sabendo mesmo que não têm aptidões naturais para ocupá-los; são vistos de relance na orientação aspectos econômicos enquanto se consideram as conveniências de determinados ramos pletóricos de profissionais desviarem parte da corrente de candidatos, para que sejam aumentadas outras correntes deficitárias para novas atividades que prometem bom desenvolvimento. Contudo, a psicologia aí está para ajudar a solucionar esses problemas e, às vezes, é tál sua irradiação, que muitos deles são psicofisiológicos, psico-sociais e psico-econômicos.

A orientação escolar tem de ser uma orientação essencialmente funcional; sua finalidade consiste em procurar, mediante o adequado ajustamento dos alunos, o máximo rendimento dos esforços docentes, em conseguir para a vida posterior do indivíduo e dos grupos, por meio de seu encaminhamento desde o período de maior intensidade formativa, completa eficiência e superioridade de satisfações. Seus meios se baseiam no conhecimento dos alunos e, por outro lado, no conhecimento das necessidades profissionais e sociais que podem ser atendidas pela escola.

Na realidade, a orientação do escolar não pode ser muito diferente da orientação do ex-aluno que deve continuar estudando e progredindo por toda sua vida. Toda orientação de pessoas para uma existência proveitosa deve constituir uma integração de atividades diversas visando resolver problemas distintos de eficiência e valorização de capacidades latentes numa combinação de pontos de vista diversos, mas orientados pelos fins de desenvolvimento individual e de progresso na correspondente organização social. Nas relações com delicados fatores intelectuais e emotivos constantemente se tem que recorrer ao domínio da psicologia.

Nos períodos e nos lugares que apresentam um grande desenvolvimento econômico e, portanto, que necessitam empregar novo pessoal, em vez de se pensar que as fáceis ambições toleram desperdício de energias humanas, torna-se imprescindível cuidadosa orientação escolar e profissional a fim de se levar ao trabalho as pessoas que melhor possam aproveitar a conjuntura que se oferece à aquisição de novos bens. Deve-se insistir em que tal aproveitamento de conjuntura não se faria sem se utilizar intensamente os conhecimentos psicológicos para dirigir e ajustar os homens de modo que, tanto quanto possível, empreguem devidamente seu potencial, fazendo com que se ajuste muito bem o conjunto de capacidades individuais às exigências dos trabalhos e serviços.

No caso contrário, quando, por motivo de crise econômica ou de término de serviços ocasionais, se tem excesso de pessoal, convém estudar a possibilidade de transferência dos trabalhadores e empregados que deverão ocupar outras funções ou ramos de atividade suscetíveis de desenvolvimento. É de se lamentar que não haja sido convenientemente divulgado o grande trabalho de readaptação de ex-combatentes que se tem realizado nos Estados Unidos, na Inglaterra e em outros países depois da última grande guerra. Nestes casos também, além de um conhecimento das profissões com deficiência de pessoal, que mais precisam de trabalhadores ou menos suscetíveis de crises, convém conhecer com perfeição as aptidões físicas e psíquicas requeridas pela profissão e apresentadas pelo indivíduo. Além disso, inclusive nos períodos de equilíbrio, a técnica da orientação profissional, procurando que cada indivíduo encontre seu adequado lugar, tem que ter também visão ampla e nítida da situação do indivíduo em seu meio ambiente e da situação das atividades sociais no espaço econômico-geográfico e no tempo.

Alguma coisa semelhante poderíamos dizer sobre a orientação escolar. Toda falta de adaptação a um regime escolar ou de ensino e, ainda, todo retardamento pedagógico deve levantar suspeitas sobre a possível existência de anormalidades de nível intelectual ou de caráter, ou sobre alguma incapacidade específica para o regime escolar ou para o tipo de ensino que recebe o aluno. Estes casos se dão em numerosos alunos de bacharelado, de faculdades e de escolas profissionais. Alguns deles vêm a nossas consultas de orientação profissional, outros são atendidos por incipientes serviços de psicologia ou psicotécnica que funcionam em certas escolas ou em íntima relação com elas. Mas supõe-se que são numerosíssimos os casos de alunos inadaptados, que, além de perderem o tempo, não progridem.

O exame psicológico realizado quando os estudantes passam de um período escolar para outro facilita grandemente a orientação para os graus e ramos de ensino que oferecem maiores probabilidades de êxito para cada tipo de aluno. O resultado desse exame tem

de ser tão convincente para os diretores de escola como para as famílias, as quais já se vão convencendo, pouco a pouco, de que as carreiras chamadas liberais e o bacharelado aspirados por elas não devem ser senão para os que tenham um nível intelectual superior, e de que todas as profissões requerem alguma aptidão específica que nem todos os indivíduos possuem.

4. RESULTADOS DA SELEÇÃO PARA INGRESSO NOS CENTROS DE FORMAÇÃO ESCOLAR DE TRABALHADORES

Acabamos de comemorar, na Espanha, o vigésimo aniversário do aparecimento de instituições pertencentes a uma grande constelação que se formou aqui em consequência da promulgação do Estatuto de Formação Profissional em 21 de dezembro de 1928. O interessante desta coincidência, tratando-se de etapas no desenvolvimento da formação profissional, é que o referido Estatuto espanhol reuniu os centros de formação profissional (desenvolvidos com o objetivo principal de fortalecer a economia e de ampliar as possibilidades de preparação e acesso dos trabalhadores) com as recentes instituições de Orientação Profissional e Psicotécnica.

Essa reunião permitiu dar um grande passo para a fundamentação científica e para a eficiência dos citados centros de formação profissional. Os grupos de alunos que têm sido encaminhados para esses centros pelas Oficinas-Laboratórios de Orientação Profissional ou que têm sido selecionados psicotêcnicamente apresentam rendimento maior que os demais. Quando, premida pelas circunstâncias econômicas das famílias (que têm afastado da escola profissional ou pré-profissional muitos jovens que precisam ajudar aos pais com seu pequeno salário de aprendiz), uma escola tem vagas e, portanto, não pode selecionar seus alunos, a classificação psico-técnica deles facilita também o trabalho docente.

Este é um feliz resultado que a experiência espanhola oferece à Iberoamérica e ao mundo. Não nos pode satisfazer o desenvolvimento (quase impetuoso faz vinte anos) alcançado na Espanha pelos serviços de orientação e seleção escolar e profissional de base psicotécnica; têm acontecido neste período muitos fatos que determinaram momentos de estacionamento e, mesmo, de retrocesso. De qualquer modo, creio que, a este respeito, seguimos bom caminho.

Pouco se tem realizado em outro importantíssimo setor da sistematização do ensino profissional, sem dúvida porque apenas existiam precedentes em outros países e, ainda agora, nos países mais adiantados se está começando. Refiro-me à utilização de processos de trabalho simplificados graças ao estudo dos movimentos e do tempo e ao emprego de métodos de aprendizagem psicofisiológica e psicofisiologicamente sistematizados.

O Estatuto confiou às mesmas instituições de Orientação Profissional e Psicotécnica uma importante função no que se refere a investigações sobre possível aumento do rendimento de trabalho e melhoramento nos métodos de Formação Profissional e Aprendizagem. O artigo IX do 2.º capítulo deste Estatuto especificava a missão que os Institutos de Orientação e Seleção Profissional, hoje chamados de Psicotécnica, deviam realizar quanto a investigações de psicologia industrial orientadas para o estudo científico de métodos de aprendizagem, de organização de trabalho, de aumento do rendimento do trabalho e demais problemas de ordem técnica relacionados com êle. Este empreendimento foi iniciado com entusiasmo, mas a realização adequada ultrapassava as possibilidades materiais das novas instituições que se destinavam a este fim. Previa-se a colaboração de centros de estudo e aplicação de organização científica do trabalho e, com efeito, estabeleceu-se uma relação íntima com o Comitê Nacional de Organização Científica do Trabalho, com o Centro de Aperfeiçoamento Profissional do Trabalhador e com a Oficina Central de Documentação Profissional. O trabalho em conjunto com estes órgãos não foi estéril, pelo contrário. Fizeram-se estudos, algumas pessoas prepararam-se para aplicações posteriores. Mas teve que ser criado o Instituto Nacional de Racionalização do Trabalho, que já tem em atividade um Departamento de Organização Científica do Trabalho, para que se abram as possibilidades de realização próxima, em grande escala, de aprendizagem baseadas em estudos de tempo e movimento de trabalho e na conseqüente simplificação sistemática das operações profissionais.

Sem se considerar terminada a feliz etapa que na sistematização da aprendizagem industrial do trabalhador espanhol representa a aplicação do Estatuto de Formação Profissional de 1928, inicia-se uma nova etapa de racionalização e metodização da aprendizagem. O funcionamento do Instituto Nacional de Racionalização (dependente do Patronato Juan de Ia Cierva, Consejo Superior de Investigaciones Científicas), em relação com os centros de ensino profissional e com as oficinas das empresas, permite orientar a preparação prática da juventude espanhola pelos caminhos da investigação e da procura constante de melhoramentos nos processos e nos métodos de trabalho para a obtenção de sucessivas economias do esforço humano aplicado. Desejo também para todas as nações do ramo ibérico esta nova etapa que agora iniciamos, porque julgo que é necessário palmilhá-la para elevar consideravelmente nosso tipo de vida, esse nível de existência que em numerosas zonas geográficas e sociais torna-se insuficiente para que o comportamento humano logre um fundamental acordo com a moralidade e com as virtudes cívicas.

5. RESULTADOS DO TRABALHO DAS ATUAIS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Não é pequeno o trabalho realizado atualmente pelas escolas profissionais que, às vezes sem oficinas ou campos de aplicação, difundem conhecimentos científicos aplicáveis ao trabalho e mostram as conveniências de medi-lo, quando não iniciam no rigor do método científico por meio do laboratório. Já é muito que inúmeros alunos das escolas elementares de trabalho, graças ao esforço docente, tenham podido atingir os graus médios e superiores da técnica. Os centros que na Espanha chamamos escolas de trabalho são pequenas universidades de trabalhadores industriais, onde, não só se ministram ensinamentos de aplicação geral ampla em diversas ocupações e em diversos graus da hierarquia profissional, mas também oferecem aprendizagem prática de técnicas específicas em diversos ofícios fundamentais para cada localidade ou comarca. As escolas elementares têm diversos graus de formação: Aprendiz adiantado, Terceiro Oficial ou Ajudante, Segundo Oficial, Primeiro Oficial e Mestre. As escolas superiores possuem cursos mais adiantados, outorgando os graus de Auxiliar industrial e Técnico ou Especialista industrial em diferentes especialidades. Além de uma grande transcendência econômica, a multiplicação destes centros tem uma notável importância para a paz social.

Se considerarmos o grau mais elementar do ensino determinado pelo Estatuto Espanhol de Formação Profissional, o das Escolas de Formação Profissional, o das Escolas de Orientação Profissional e pré-aprendizagem, vemos que se encontrou uma solução para que os jovens que não se iniciaram devidamente nas oficinas de produção e que seriam vítimas da especialização prematura, aprendam teórica e praticamente as técnicas fundamentais da indústria, para edificar sobre elas uma formação de base ampla. A idade para ingresso é 14 anos, ou antes, caso os candidatos tenham o desenvolvimento físico e intelectual suficiente; os alunos passam metade do tempo em atividades técnico-gráficas (geometria, desenho linear, trabalhos de croquis, interpretação de planos) e a outra metade é dedicada às atividades de oficina, iniciando-se no trabalho sistematizado tecnicamente preparado, com croquis marcados e provisões de tempo para a realização das operações. Também o aluno, na oficina ou em sua ficha de trabalho, tem que anotar suas observações acerca da realização deste e sobre as ferramentas empregadas, etc. Isso já significa uma preparação muito valiosa para a sistematização e precisão que exige a indústria moderna. Desde o primeiro curso das escolas de orientação profissional e pré-aprendizagem, apesar dos alunos passarem uns dois meses em cada uma das diversas oficinas da escola (carpintaria, ajuste mecânico, latoaria, forja, eletri-

cidade, etc.) são também iniciados na prática do trabalho de acordo com o plano de estudos organizado.

Já é muito ter um grupo de trabalhadores que não se contenta em trabalhar a olho, porque está acostumado a usar o calibrador e os instrumentos de medida usuais. É muito vantajoso que se realizem trabalhos de grande precisão; que se saibam aplicar conhecimentos de Física e de Química; que muitos trabalhadores se tenham tornado verdadeiros técnicos e mestres na realização de trabalhos bem acabados, não só nos ofícios que dependem da medida, das máquinas e da coordenação técnica, como também nos de artesanato (cerâmica, joalheria, escultura, encadernação e decoração de livros, etc.) em que nossas escolas de artes e ofícios conseguem maravilhas. Contudo, é necessário progredir muito mais no setor dos métodos de trabalho, no que até hoje apenas têm sido considerados a economia do esforço e do tempo da realização: urge, além de se preocupar com o objetivo do trabalho, realizá-lo cientificamente para que o trabalhador consiga mais eficiência em sua tarefa, cansando-se menos.

6. OBJETIVO DE NOVA ETAPA

A grande renovação que se há de produzir e já se iniciou, no terreno da formação profissional, apresenta três partes principais:

1.^a) Estudo para a determinação dos movimentos, das posições, das atitudes e maneiras de execução mais econômicas em cada ofício ou ocupação.

2.^a) Descoberta dos meios pelos quais se podem aprender mais rápida e facilmente as maneiras de execução consideradas como melhores para a economia energética humana.

3.^a) Orientação e seleção dos escolares que pretendem ingressar no ensino médio.

No que se refere à primeira parte, o essencial é aplicar-se a cada caso particular princípios gerais como os seguintes:

1. Na mudança do repouso para o trabalho e deste para o descanso tem que se obedecer à lei da inércia, evitando mudanças repentinas.

2. Quando se tem que trabalhar com as duas mãos, estas devem começar e terminar seus movimentos no mesmo instante. Obtém-se o máximo rendimento quando ambas as mãos harmonizam seus movimentos sem ficar nenhuma delas desocupada ou dependente da outra em todo o curso da operação. A sujeição de peças por uma das mãos para que atue sobre elas a outra mão, deve ser evitada tanto quanto possível, graças ao emprego de sujeições mecânicas.

3. Nos trabalhos em que se alternem as duas mãos, não se deve deixar ambas inativas ao mesmo tempo, exceto nos períodos de descanso. A interrupção de um movimento implica em gasto de energia e o mesmo se dá com o seu reinício.

4. Os movimentos dos braços devem realizar-se simultaneamente em direções opostas e simétricas, em vez de seguirem a mesma direção. Quando os braços (ou as mãos somente) realizam movimentos simultâneos em direções contrárias e simétricas, facilitam o automatismo e o hábito, diminuindo o esforço da vontade e a tensão nervosa.

5. Os movimentos automáticos são mais rápidos, fáceis e exatos que os atentamente dirigidos ou "controlados". Convém facilitar o automatismo dos movimentos depois que se tenham determinado quais são os mais econômicos e eficazes.

6. Sendo o mesmo nos movimentos simultâneos e nos alternativos, o ritmo facilita a automatização e abrevia o tempo de aprendizagem. O ritmo é essencial para a realização cômoda e rápida de qualquer operação que se tenha de tornar habitual. Os trabalhos têm de ser organizados de maneira que permitam um ritmo fácil e natural sempre que seja possível.

7. Os movimentos das mãos devem ser reduzidos ao mínimo que permita realizar satisfatoriamente a operação que os determina. Os movimentos, a fadiga e, sobretudo, os tempos são reduzidos, desdobrando-se as operações complexas em operações elementares, sendo estas realizadas sucessivamente em séris homogêneas, sempre que não se possa formar uma série "harmoniosa" de movimentos.

8. O trabalho humano, físico ou psíquico, deve ser reduzido a um mínimo e substituído ou auxiliado por meios mecânicos, sempre que tenha de ser realizado por esforço muscular ou possa ser automático. As mãos têm, tanto em altura como em extensão horizontal, sua zona ótima de atividade.

9. Os movimentos em linha curva contínua são preferíveis aos realizados em linha reta, pois que obrigam a mudanças de direção muito pronunciadas. Um movimento suave, de realização cuidadosa e precisa, não deve seguir a outro que tenha exigido exercício forte do mesmo grupo de músculos.

10. As séries de movimentos não devem ter mudanças bruscas. Cada movimento deve passar ao seguinte o mais suavemente possível, como se este fosse uma continuação ou uma consequência dele, ou seja sem que exija um novo esforço de vontade.

11. Convém dividir o esforço simultânea ou sucessivamente, segundo os casos, entre todas as partes do corpo. Contudo, a melhor sucessão de movimentos é a que permite empregar com menos frequência e em menor número a participação do tronco e dos membros

inferiores e a que se limita à participação das mãos sem movimento dos braços. O rendimento ótimo, considerado como máximo de eficiência combinado com o mínimo de fadiga, obtém-se quando, observados os princípios anteriores, se limitam os movimentos aos dedos e às mãos.

12. O grau de aptidão ou de habilidade individual e a qualidade de esforço são os únicos fatores que fazem variar a duração e a eficiência dos movimentos, quando há iguais condições de execução. As diferenças de aptidão natural e de disposição para trabalhar bem têm de ser levadas em conta em todas as simplificações de trabalho e em todos os ensaios realizados com o fim de tornar os ofícios em conjuntos funcionais harmônicos.

No que diz respeito à aprendizagem, tem-se observado que a mesma análise de movimentos elementares feita com o fim de simplificar as operações do ofício serve, em grande parte, para estabelecer as diversas fases pelas quais o aprendiz há de passar. A divisão do trabalho em operações parciais, e ainda em movimentos elementares, torna-se fundamental para estabelecer um processo gradual de aprendizagem.

As operações de que se compõe toda atividade têm de ser aprendidas sucessivamente, combinando-se logo cada operação nova com as anteriores, procurando-se que o aprendiz possa assimilar cada uma das operações particulares como mais uma aquisição que se integra ao conjunto anterior, evitando-se, dentro do possível, todo o fracionamento que não permite se dar conta do papel que desempenha a parte dentro do todo. Em cada etapa de sua formação o aprendiz não deve fazer mais que uma operação nova, com o que se simplifica o esforço, se evitam movimentos desnecessários e se diminui o tempo total da aprendizagem.

Não se deve aprender novas operações sem que as anteriores estejam suficientemente assimiladas e mesmo culminadas com um entrosamento firme dos novos hábitos.

Deve-se procurar não repitam nenhum movimento inadequado, já que todo movimento feito duas vezes tende a se tornar habitual. Procura-se a automatização e o ritmo como meios de economia de energia psicofísica, mas se deve pôr o máximo cuidado em que o ritmo e os automatismos sejam os mais acertados. A rapidez do ritmo se ajustará à maneira de ser de cada indivíduo.

As etapas da aprendizagem têm que ser o complemento sucessivo uma das outras, e é bom que em cada uma delas se estabeleça relação estreita com o conjunto ou com a finalidade do trabalho.

Com o objetivo de estimular o interesse do aprendiz, deve-se procurar que este encontre por si mesmo, com ajuda indireta, os movimentos, o ritmo e as atitudes mais convenientes na operação nova. Isto também constitui um bom meio para desenvolver o hábito da in-

vestigação que há de conduzir ao aperfeiçoamento constante dos processos profissionais.

A princípio, o aprendiz tem que trabalhar vagarosamente, para ir aumentando de velocidade à medida que vai adquirindo segurança de movimentos, até chegar a um alto grau de automatização que evite esforço e fadiga.

Por tratar-se de exemplos, não se deve estender esta relação de regras, que em outro lugar já expus mais amplamente. Se acrescento que estes métodos permitem aprender, em poucas semanas, ofícios para os quais agora se exigem anos de aprendizagem e também simplificar trabalhos que assim reduzem consideravelmente seu tempo de execução, é bastante para se avaliar a grande tarefa que se impõe às instituições de formação profissional que queiram continuar sendo tão úteis como o têm sido até hoje. Na realidade é uma tarefa que não está fora das possibilidades de nossos povos de origem ibérica e espero que nos lancemos decididamente a ela. O primeiro passo consiste em formar os mestres de iniciação profissional primária e os de aprendizes, iniciando-os nas aplicações da ciência do Trabalho. Calcule-se o que significaria conseguir imediatamente que os trabalhadores e artesãos e, desde logo, os professores de oficina de nossas escolas profissionais, conhecessem e praticassem ao menos os princípios anteriormente esboçados; julgue-se quanto valeria fazer com que os alunos convidados para contramestres e capatazes na indústria fossem, desde cedo, habituados à sistematização científica e ao rigor de métodos de trabalho que transmitiriam a seus subordinados. São coisas que estão ao alcance dos meios ibero-americanos, posto que nossos povos contam com centros como o Instituto Nacional de Racionalização do Trabalho, de Madrid, e o Instituto de Organização e Racionalização do Trabalho, de São Paulo, Brasil.

É desejo de um grupo de espanhóis, técnicos em organização do trabalho, que em todo nosso mundo ibero-americano se aprendam todas as atividades profissionais de modo que, ao executá-las, além da perfeição da obra já alcançada e que tende a melhorar, se consigam a eficiência, a comodidade de execução e a economia ótima, como meio para se conseguir que todas as produções nacionais encontrem fácil saída nos mercados externos e gozem de bom conceito.

Quanto à terceira parte da nova etapa que em breve se há de atingir, de momento nos limitaremos a assinalar o erro de se iniciar o ensino essencialmente específico numa idade (10 anos) em que, normalmente, faz falta, em vez dessa, uma formação geral ampla; a necessidade de se separar desse ensino, chamado "universitário", os moços que não tenham, em média, um nível intelectual superior, e a conveniência de orientar, de acordo com suas aptidões, os candidatos para qualquer dos tipos de bacharelado.

Documentação

PLANO CULTURAL INTERAMERICANO (*)

TRISTÃO DE ATAÍDE

PRINCÍPIOS GERAIS

Entre 10 e 25 de setembro reúne-se no México o Conselho Cultural Interamericano, que ora se funda, conforme as determinações da Carta de Bogotá (1948). Essa Carta, que ficou sendo como que a primeira Constituição do interamericanismo, criara três Conselhos Interamericanos da Organização dos Estados Americanos: o Conselho Interamericano de Jurisconsultos, com sede no Rio; o Conselho Interamericano Econômico e Social, com sede em Washington, junto à União Panamericana, e o Conselho Cultural Interamericano, que ora se funda e que provavelmente irá ter como sede a própria cidade do México, digo provavelmente, porque a decisão sobre a sede só será tomada no decorrer dessa primeira reunião de setembro.

As finalidades desse Conselho, como órgão consultivo da O. E. A., estão consubstanciadas no art. 73 da Carta, que assim se exprime:

"O Conselho Cultural Interamericano tem como finalidade promover as relações amistosas e o entendimento mútuo entre os povos americanos, para fortalecer os sentimentos pacíficos que têm caracterizado a evolução americana, mediante o estímulo do intercâmbio educativo, científico e cultural".

Como essa mesma Carta, em seu art. 88, determina que o chefe do Departamento Cultural da União Panamericana seja o Secretário Executivo desse Conselho, preparei para essa primeira reunião um plano de ação cultural interamericana, que ora submeto aos meus caros leitores do Brasil, em partes, como explicação sumária do que anda procurando fazer, em Washington, este seu companheiro dominical.

* * *

(*) O presente trabalho foi publicado no "Diário de Notícias", de onde o transcrevemos.

Ao lançar as bases de algumas sugestões ao Conselho Cultural Interamericano, para o estabelecimento de um plano geral de ação para o futuro próximo, o Departamento de Assuntos Culturais da União Panamericana deseja esclarecer, bem nitidamente, o que julga serem — a América, a Cultura e o Conselho que ora se vai fundar.

América

Entende por América, não uma soma de países que seguem isoladamente o seu destino, nem tão pouco um continente uno e indivisível, que deva enquadrar rigidamente a sua marcha para o futuro dentro de uma armadura uniforme e padronizada. A América é uma unidade orgânica. É, pois, uma unidade de civilização, que se convencionou chamar de Ocidental ou Atlântica, para mostrar que não está separada da Europa ou da África ou mesmo da Ásia ou da Oceania, pois faz parte de um conceito mundial de humanidade e de civilização. Mas é, ao mesmo tempo, uma pluralidade social, pois encerra, do Canadá à Patagônia, entre os dois Oceanos que a banham, uma verdadeira variedade de tipos de civilização, que ao menos se pode reduzir a quatro: o franco-americano, o anglo-americano, o hispano-americano e o luso-americano. E todos marcados pela influência, maior ou menor (1) do elemento indígena autóctone, representando, por vezes, como no México ou no Peru, admiráveis tipos de civilização pré-colombiana; (2) do elemento africano; e (3) do elemento europeu ou asiático.

Ao estabelecer qualquer plano de ação cultural devemos, pois, considerar os seguintes elementos:

a) a unidade do gênero humano que faz com que o homem americano seja antes e acima de tudo universal;

b) a unidade do continente americano, que faz com que o homem americano possua certos traços histórico-psicológicos comuns, de norte a sul, de leste ao oeste, quaisquer que sejam os diferentes povos e os diferentes países;

c) a variedade do continente americano, tanto racial, como histórica, econômica e educativa, que faz com que o homem americano seja uma realidade muito complexa, tanto individual como social-mente considerada.

Cultura

O Departamento de Assuntos Culturais da União Panamericana entende por cultura não apenas um capítulo ou um setor da formação e da atividade humana, mas todo o homem, como tal, em sua formação integral.

Entende por cultura, não apenas um adorno da inteligência humana, mas a própria estrutura da vida humana e da civilização, considerada, especialmente, em sua proporcionalidade geral de órgãos e de funções.

Entende por cultura, não apenas uma elevação aristocrática do homem isolado ou de algumas classes privilegiadas, mas a sociedade inteira, dos seus elementos mais modestos aos seus elementos mais destacados.

Entende por cultura, não uma sucessão de estágios de formação, começando agora pelos mais elementares e só progressivamente chegando aos superiores, mas um desenvolvimento simultâneo dos graus mais elementares, como dos graus mais complexos da ilustração do povo, de modo a realizar realmente um crescimento orgânico e equilibrado.

Esse conceito integral de cultura, fugindo a toda compartimentação exagerada, tanto no tempo como no espaço e na natureza da formação humana total — impedindo por exemplo que se separe a formação literária da formação social, ou as campanhas de alfabetização do estímulo à cultura superior mais especulativa — deve igualmente ser levado em conta ao formularmos um plano geral de ação cultural, por mais modesto que seja.

Conselho Cultural Interamericano

O Departamento de Assuntos Culturais da União Panamericana, na base do que está formulado na Carta de Bogotá e no consenso dos que a idealizaram, considera que o Conselho Cultural Interamericano, dentro de uma concepção sadia do que seja a América e do que seja a Cultura, poderá vir a ser o Parlamento Cultural de toda a América em que se ponha a cultura a serviço da Paz, da Liberdade e da Justiça, se não tiver ilusões exageradas sobre a exequibilidade imediata da era nova com a qual todos sonhamos e estiver disposto a trabalhar com os olhos colocados muito adiante e muito acima das angústias e das contradições presentes, mas com os pés firmemente assentes na terra e recordando que o ótimo é inimigo do bom.

O Conselho Cultural Interamericano, como órgão técnico consultivo do Conselho da Organização dos Estados Americanos, está em condições de exercer, com o decorrer dos anos, uma ação decisiva sobre o progresso geral de toda a América. Poderá ensinar ao mundo, como as maiores revoluções político-sociais, as únicas realmente criadoras, são obras da inteligência livre e do espírito sutil e não da violência individual ou coletiva, dos sistemas sociais rígidos e uniformes ou das místicas isolacionistas ou coletivistas. Mas, para isso, deve sempre ser guiado pelas exigências da realidade e não pelo calor da fantasia.

Devemos recordar que se trata de agir no campo da cooperação internacional e que, em hipótese alguma, devemos transpor esses limites, entrando indevidamente no campo da ação nacional de cada governo e, muito menos, tomar deliberações que impliquem numa intromissão em setores que nos são vedados, por sua própria natureza.

Quando recomendamos a realização de campanhas, de intercâmbios, de publicações, de seminários, temos sempre em mente a cooperação entre os países e o conhecimento recíproco do que se está fazendo em um país e possa servir para o que outros projetem fazer. Sempre que uma nação espontaneamente pedir a nossa cooperação, devemos estar preparados para a dar, mas nunca invadir a seara alheia ou tomar iniciativas que possam parecer indiscretas ou precipitadas.

Não é nossa tarefa legislar ou nos substituímos aos legisladores de cada país e apenas incentivar a cooperação recíproca entre os vários países da América, facilitando o conhecimento que uns devem ter dos outros.

Devemos ainda recordar que nossa tarefa não é a de fazer as coisas por nós mesmos, em geral, especialmente quando se trata de campanhas de âmbito continental — como a da luta contra o analfabetismo, que é a maior campanha em que se tem empenhado o Departamento Cultural da U. P. — e sim a de recomendar aos governos que tomem a si essas tarefas reputadas essenciais.

Sempre que, nos programas de ação do Conselho Cultural Interamericano, entretanto, houver a exigência de novos gastos, está previsto, no projeto de Estatutos aprovado pelo Conselho da O. E. A., que o Secretário Geral da Organização deve ser previamente consultado, a fim de informar se, no orçamento, há fundos disponíveis para tais projetos ou se se justificam pedidos de novos fundos.

Dentro desses conceitos gerais do que sejam a unidade e a pluralidade do continente americano; do que seja a cultura como um todo orgânico e equilibrado; da natureza do Conselho Cultural, como um órgão técnico, ao mesmo tempo amplíssimo em sua visão de futuro e modesto em suas realizações práticas imediatas — passamos a considerar, de modo sumário, alguns pontos concretos de ação metodizada, para o Conselho Cultural Interamericano.

Essa ação metodizada deve ainda atender aos obstáculos mais imediatos que vai encontrar. São dois esses obstáculos, segundo pensa o Departamento de Assuntos Culturais:

- 1 — as barreiras culturais entre os países americanos; e
- 2 — o desnivelamento cultural entre as camadas sociais nos diferentes países.

São dois problemas gerais de toda a América. Vivemos isolados uns dos outros, desconhecendo-nos mutuamente. E a distância entre camadas sociais é, por vezes, considerável, embora variando de país a país ou, na mesma nação, de zona a zona de cultura.

Todo método de ação cultural deve, pois, ter em mente a necessidade primacial de combater esses dois males, o isolacionismo e o desnivelamento culturais. Temos de pugnar por um conhecimento melhor uns dos outros e, portanto, de promover os meios de uma intercomunicação mais efetiva entre as nações e os conjuntos de cultura. Devemos, ao mesmo tempo, procurar elevar o nível cultural muito baixo de grande parte das populações americanas, de modo a que o homem americano possa constituir uma unidade na variedade e não uma variedade na contradição. Trata-se de dar a todos os homens, de todas as camadas sociais, não o mesmo índice de cultura ou um posto obrigatório na colmeia, como o seria em uma sociedade totalitária, mas as condições sociais e culturais suficientes para viverem com dignidade, — o homem, sua família e seus grupos de extensão social, como deve ocorrer numa sociedade democrática, de homens verdadeiramente livres.

Quatro princípios gerais, pois, quanto aos meios e aos fins, nos devem guiar, ao traçar um plano geral de ação: os de *unidade* e de *diversidade*, no plano dos fins, e os de *comunicação* e de *elevação*, no plano dos meios.

* * *

São os seguintes, ao ver do Departamento de Assuntos Culturais, os pontos principais a serem considerados pelo C.C.I. em sua primeira reunião:

- 1 — a organização de sua estrutura e de seu funcionamento;
- 2 — a criação e atuação da Comissão de Ação Cultural, que será o órgão permanente do Conselho, no intervalo de suas reuniões, provavelmente bienais, e nas relações com o Departamento de Assuntos Culturais;
- 3 — as atividades culturais do Departamento, já iniciadas ou planejadas;
- 4 — a ação futura do Conselho Cultural Interamericano e da Comissão de Ação Cultural, em conexão com o Departamento de Assuntos Culturais da União Panamericana e com o Conselho da Organização dos Estados Americanos.

Esses quatro pontos se reduzem a três etapas:

- 1 — a organização jurídica do Conselho e da sua Comissão de Ação Cultural;

2 — o prosseguimento das atividades já iniciadas pelo Departamento de Assuntos Culturais, especialmente no campo da educação;

3 — o delineamento dos planos futuros, nesse e em outros campos.

A primeira é, sem dúvida, a mais importante e imediata, pois se trata de fixar as próprias bases institucionais sobre as quais se vai levantar o edifício e no qual vão operar, para o futuro, as crescentes atividades desse órgão.

A segunda se segue à primeira, como a função acompanha o órgão. Há funções já iniciadas e de grande vulto, como a campanha interamericana contra o analfabetismo e em prol da educação fundamental dos adultos. Essas campanhas necessitam de um impulso coletivo e formal, nessa primeira reunião, de todos os governos do Continente a fim de que os trabalhos iniciados nesses pontos fundamentais recebam uma consagração geral e tenham nova animação por toda parte.

E, finalmente, como a cultura é um todo coexistente e não sucessivo, essas campanhas de elevação do nível cultural das camadas mais abandonadas das populações americanas têm de ser acompanhadas por medidas que estimulem a cultura superior e vençam as barreiras que ainda encontra geralmente, nos meios sociais americanos.

Não são três etapas sucessivas a serem realizadas em três épocas distintas. São setores da mesma atividade global, no campo da cultura, separados apenas pela natureza da própria atividade: a construção do edifício, o prosseguimento do que já se iniciou e o delineamento de novos planos. Prioridade não significa substituição.

Quanto ao primeiro ponto não cabe nesta parte e sim em outra do Programa Geral da reunião. Nesta, o que nos toca é delinear os contornos do programa coletivo a ser desenvolvido, dentro dos princípios gerais acima referidos.

PROGRAMA DE AÇÃO

Dividimos esse programa em quatro capítulos:

I — Educação;

II — Ciência;

III — Artes e Letras;

IV — Sugestões para o futuro.

I — Educação

A educação tem de ser considerada, não apenas em um de seus setores, mas em todos eles, desde que tenhamos de Cultura o con-

ceito orgânico acima estabelecido. Sendo assim, pode o Conselho tomar em consideração cinco aspectos gerais do problema educativo:

- a educação primária;
- a educação profissional;
- a educação secundária;
- a educação especializada;
- a educação superior.

Educação Primária

Quanto à educação elementar ou primária, três pontos devem ser formalmente focalizados:

I — a intensificação da campanha interamericana contra o analfabetismo infantil;

II — a campanha pela educação fundamental dos adultos analfabetos ;

III — a campanha para impedir o reanalfabetismo.

Em outro documento de trabalho, cuidadosamente preparado pela Divisão de Educação do Departamento Cultural, se desenvolve amplamente esse tema e se propõem as bases para promover uma campanha continental e intensificar as campanhas nacionais, para extirpar o analfabetismo e lograr a educação primária e universal, gratuita e obrigatória, em um prazo limitado. É um trabalho perfeitamente exequível e que o continente americano deveria empreender em bloco, dando assim ao mundo um exemplo, único e histórico, do que seja um *team work* entre os povos, mais útil do que nunca para os novos rumos que desejamos imprimir à evolução pacífica da humanidade.

A campanha contra o analfabetismo infantil tem de ser concomitante com a campanha contra o analfabetismo dos adultos, ainda considerável na América Latina. Os seminários, organizados pela Divisão de Educação do Departamento de Assuntos Culturais, em anos anteriores, já delinearão nitidamente as modalidades gerais e mesmo a formulação analítica e concreta desse trabalho, também exequível, embora de grande vulto. É mister toda a energia e toda a fé cívica e cultural dos homens públicos de todos os países americanos, para que essas campanhas alcancem resultados práticos eficientes.

É certo que saber ler, escrever e contar não dá, por si só, moralidade, seja individual seja social, nem felicidade. A Alemanha de Hitler possuía o menor dos índices de analfabetismo e, no entanto, desencadeou, no mundo, a maior das catástrofes modernas. E o mesmo acontece com a Rússia, onde as campanhas contra o analfabetis-

mo não têm impedido, nem no tempo dos czares brancos nem no tempo dos vermelhos, a organização totalitária da sociedade que degrada a personalidade humana.

Mas não é menos certo que o homem não tem direito à ignorância e, ao contrário, tem o dever de se instruir. E a instrução não se completa sem a alfabetização, como a alfabetização, por sua vez, só se completa com a educação. Por isso as campanhas contra o analfabetismo e pela educação fundamental dos adultos têm adquirido tal vulto que a UNESCO, em sua recente reunião de Paris, como que concentrou, nesse ponto, a sua atuação universal, atribuindo-lhe, pelo menos, uma absoluta prioridade.

Essas campanhas, porém, serão inúteis, se não considerarmos que a instrução sem a educação é contraproducente. E não considerarmos, além disso, que a educação tem de ser de todos os graus e naturezas, a saber, física, intelectual, moral e espiritual. E se não considerarmos ainda que as campanhas em favor da elevação do nível pedagógico têm de andar combinadas com as de elevação do nível econômico-social do povo. Assim como não se pode separar a literatura da sociedade, com maior razão não se pode separar a instrução e a educação de um povo, da elevação do nível de suas condições de vida econômica e política. O progresso tem de ser um *conjunto* e uma ação *concomitante* sob pena de redundar em regressos lamentáveis e catastróficos.

Focalizamos, de modo especial, esse setor, porque nele é que as atividades do Departamento Cultural mais se vêm intensificando nos últimos anos. Suas iniciativas necessitam, agora, atingir a meta a que miravam, com o apoio enfático e decisivo do Conselho Cultural Interamericano, em sua primeira e histórica reunião.

Educação Profissional

Três pontos também devem ser encarados nesse setor:

- 1 — campanha pela extensão da educação técnico-profissional no campo das atividades industriais;
- 2 — campanha idêntica no campo das atividades agrícolas;
- 3 — troca de trabalhadores.

Trabalho análogo ao que foi feito para a educação elementar vem sendo empreendido pela Divisão de Educação no campo da educação técnico-profissional. O baixo rendimento do trabalho, nos países latino-americanos, é, certamente, uma das causas da pobreza coletiva nesses países. Ora, a pobreza coletiva, longe de ser como a pobreza individual (não a miséria) um elemento possível de elevação moral, é um obstáculo a todo progresso individual ou social. Apurar, pois, o rendimento do trabalho e, com isso, a produtivi-

dade e o bem-estar geral, é uma das finalidades mais úteis dessas campanhas de educação técnico-profissional, tanto para o trabalhador urbano como para o rural.

Outro ponto que merece atenção, por parte do Conselho, é o da troca de trabalhadores. Entende-se, por isso, a extensão aos trabalhadores manuais da mesma política que se tem seguido, com tanto êxito, em relação aos estudantes. É mister trazer os trabalhadores de zonas mais atrasadas para passarem períodos e receberem instrução em zonas de trabalho mais adiantado. A objeção apresentada é, naturalmente, que esses trabalhadores não voltarão mais às zonas atrasadas e com isso se expatriarão, não concorrendo para o seu progresso e tornando-se focos de insurreição. Há resposta a todas essas objeções, mas não nos podemos estender de mais. Limitemo-nos a dizer que o número desses desenraizados será mínimo, em comparação com o dos que voltarão mais preparados para trabalhar melhor, pois o apelo da terra é quase sempre maior do que o apelo do progresso material. Concorrerão, assim, para aumentar o nível de rendimento do trabalho, impedindo as revoluções violentas e operando reformas sociais necessárias e desejáveis.

Educação Secundária

Eis alguns pontos que podemos considerar em relação a este tipo de educação:

1 — a necessidade de estender, à educação secundária, os mesmos conceitos que hoje prevalecem no campo da educação primária, a saber, a gratuidade e a universalidade;

2 — como consequência do princípio anterior, a necessidade de diversificar os programas, de modo que a educação secundária satisfaça as necessidades da educação geral básica, forneça os estudos preparatórios para a Universidade e dote, aos que não possam seguir os cursos profissionais universitários, de uma preparação adequada para a vida;

3 — a necessidade de reformar os programas de educação geral básica para alcançar equilíbrio proporcional entre a formação humanista, a científica e a cívica;

4 — a necessidade de criar a profissão de professor de ensino secundário, bem como os institutos e programas para o formar;

5 — a necessidade de equiparar por analogia e não por univocidade, os cursos secundários dos vários países, facilitando o intercâmbio de estudantes e, ao mesmo tempo, de tornar flexíveis os programas de modo a atender aos diferentes níveis culturais do Hemisfério ;

6 — a necessidade de convênios culturais entre os países americanos, que facilitem o aproveitamento recíproco dos cursos como elemento essencial de luta contra o isolacionismo cultural;

7 — a necessidade de desenvolver os estudos de história e de cultura interamericana, nos cursos secundários de todos os países americanos, como elemento para romper as barreiras internacionais.

Educação Especializada

Há certos problemas educativos especializados que necessitam de uma atenção especial por parte do Conselho, como seja, por exemplo, a educação dos índios. Em uns países americanos, como o México, a Bolívia, o Paraguai ou o Peru, são problemas fundamentais. Em outros existem apenas em forma rudimentar.

Educação Superior

Os problemas práticos que mais estão exigindo a ação do Conselho Cultural e da Comissão de Ação Cultural, neste ponto, são a nosso ver os seguintes:

1 — a validação dos cursos universitários e tecnológicos;

2 — a troca de professores, estudantes, trabalhadores e técnicos;

3 — o desenvolvimento do Departamento de Estudos Interamericanos, em todas as Universidades do Hemisfério.

4 — os encontros, seminários e intercâmbio interuniversitários.

Cada um desses pontos merece atenção especial. Temos de cuidar da cultura superior ao mesmo tempo que da cultura primária e não depois dela. As duas estão intimamente ligadas. No plano superior é que se formam os mestres. E sem mestres nada se fará no campo dos estudos elementares.

Há, por isso, uma urgência tão grande em cuidar da cultura superior como da primária, da secundária ou da técnico-profissional. O primeiro dos pontos indicados é como no que tange ao ensino secundário, o de vencer as barreiras internacionais, provocadas por um nativismo incompatível com os ideais de uma comunidade interamericana. Convênios intergovernamentais que facilitem o aproveitamento de cursos superiores, feitos em Universidades e estabelecimentos do mesmo nível cultural e da mesma honestidade pedagógica, em todos os países, é uma necessidade que se impõe.

Outro é o de aumentar as trocas de professores, alunos, trabalhadores manuais e técnicos. Esse intercâmbio, já iniciado há muito, necessita ser amplamente desenvolvido, de modo que o progresso técnico-profissional de certos países, como os Estados Unidos ou u

Canadá, possam aproveitar à rotina e ao atraso de grande parte dos países latino-americanos, ao passo que o alto nível espiritual e humanista das populações latino-americanas, mesmo as mais atrasadas culturalmente, seja de utilidade para a formação moral e religiosa do homem de países culturalmente mais adiantados. Somos povos complementares uns dos outros — especialmente os latino-americanos em face dos anglo-americanos — e só a troca recíproca de professores, alunos, trabalhadores e técnicos, operada em grande escala, poderá fazer com que as nossas qualidades complementares se interpenetrem e sirvam umas às outras. Não há, propriamente, povos adiantados e povos atrasados na América. Há povos de tipos diferentes, mas complementares, de civilização. E concorrer para que esses tipos de civilização se aculturem é um dos imperativos de uma campanha global e intensa de elevação cultural] da civilização atlântico-americana.

CIENCIAS E LETRAS

II — *Ciência*

A Divisão de Filosofia, Letras e Ciências do nosso Departamento se subdivide, em sua parte científica, em duas seções: Ciências Sociais e Ciência e Tecnologia.

Ciências Sociais

A Seção de Ciências Sociais foi estabelecida em julho de 1948, como parte integrante do Departamento de Assuntos Culturais e ficou responsável por um programa visando ao desenvolvimento das ciências sociais, especialmente nos países latino-americanos. A área de competência foi estabelecida depois de um estudo cuidadoso das atividades das mais recentes organizações interamericanas e inclui os seguintes campos de ação: sociologia, em seus vários aspectos; antropologia cultural e etnologia; psicologia social, geografia humana, estudos da opinião pública; ciências políticas e administração pública.

As principais tarefas nas ciências sociais, tais como foram definidas, nesses últimos três anos, foram: 1) apoiar o desenvolvimento dos aspectos científicos e técnicos dessas disciplinas, com acentuação particular dos recentes progressos em metodologia e conceitos; 2) estabelecer a ligação entre instituições de ciência social e cientistas sociais, por meio de publicações informativas; 3) encorajar a aplicação dos resultados das ciências sociais e de suas pesquisas a problemas específicos. As pesquisas sociais, em caráter científico, podem fornecer resposta a muitos problemas quotidianos,

como a muitas indagações científicas de largo alcance, em terrenos como o problema da habitação rural, da organização da comunidade, da educação dos operários ou do desenvolvimento e planejamento de áreas regionais.

Ciência e Tecnologia

Quanto à seção de Ciências Naturais e Tecnologia, também foi feito um esforço no sentido de atender às necessidades do desenvolvimento científico na América Latina. A seção foi estabelecida em novembro de 1949 e sua finalidade é estabelecer um entendimento mais íntimo e uma troca melhor de informações entre homens de ciência, bem como grupos e instituições científicas em todas as Américas. Além disso, procura a seção estender os conhecimentos das mais recentes descobertas, no terreno das ciências naturais e da tecnologia, a áreas cada vez maiores das populações americanas. Sendo a ciência um fator cada vez mais importante em todos os negócios humanos, como a cultura geral — a participação democrática e a compreensão do maior âmbito possível de grupos de população se consideram como essenciais neste setor, se quisermos formar uma comunidade internacional americana, realmente livre e inteligente. O meio principal, através do qual tanto os círculos científicos como o público em geral são informados a esse respeito, é o *Boletim de Ciência e Tecnologia*. Contém traduções e resumos de contribuições de valor na literatura científica em toda a América.

Como auxílio para os próprios homens de ciência, iniciou-se um "serviço de consultas técnicas", que fornece informações especializadas em problemas específicos a muitos consulentes na América Latina. Quando a seção fornece respostas a essas consultas, procura, por sua vez, consultar os maiores homens de ciência nos Estados Unidos ou em outros países da América. Outros serviços são fornecidos a homens de ciência pela preparação e publicação de uma série de monografias técnicas, como sejam a "FM Broadcasting" ou "Isotopes as tracers in Plants", etc.

Como um critério geral, a seção procura acentuar, em seus trabalhos, tudo o que seja de valor prático para as nações latino-americanas; indica os mais importantes progressos feitos recentemente nos diferentes campos de sua especialidade, e informa sobre o desenvolvimento das ciências em cada país da América.

Compete agora ao C.C.I. traçar as linhas gerais de um plano que, — dentro das possibilidades limitadas da União Panamericana, mas em face das possibilidades ilimitadas dos governos americanos, — facilite, a esses, não só elevar o nível cultural de suas populações, mas ainda imprimir à sua política social um cunho acentuadamente

marcado pela realidade de nossas condições sociais — um cunho, portanto, autenticamente científico.

Tanto em um como em outro campo, o das ciências sociais e das ciências naturais, o Departamento submete à Comissão respectiva que fôr organizada, na reunião do México, um documento de trabalho contendo as idéias e normas gerais de um plano de ação que julga ser conveniente estabelecer para o bom funcionamento desse setor de atividade do Conselho Cultural Interamericano e da Comissão de Ação Cultura.

III — *Artes e Letras*

Música e Artes Visuais

Desde 1941, por iniciativa do Departamento de Estado dos Estados Unidos, foi estabelecido um Centro Interamericano de Música, na União Panamericana, para servir como sua Divisão de Música. O trabalho relativo às artes visuais foi, por muitos anos, levado avante pela Divisão de Cooperação Intelectual. Em 1948 foram essas duas atividades reunidas em uma só Divisão. Seus objetivos são os seguintes: (1) promover o programa de entendimento interamericano, de cooperação e de paz, da União Panamericana, nos pequenos mundos da arte e da música profissional, e (2) amparar o desenvolvimento desse programa, por esses meios, através do vasto mundo de toda a comunidade americana.

Em música, a acentuação tem sido em *projetos de organização* como, por exemplo: 1) a formação de uma organização internacional de música, tal como o Conselho Internacional de Música (em cooperação com a Unesco); 2) a formação de organizações nacionais de música, tais como as Associações de Músicos Educadores no Chile, no Peru, em Guatemala e em outros lugares (em cooperação com a Conferência Nacional de Músicos Educadores); 3) a publicação, por editores norte-americanos, de música da América Latina (em cooperação com a Conferência acima mencionada, que já resultou na publicação de mais de 200 títulos separados).

Tanto em música como em artes visuais, *projetos de produção* também são importantes, como por exemplo: 1) a formação dos ramos respectivos da Biblioteca Comemorativa de Colombo; 2) a publicação de monografias, bibliografias, catálogos e resumos, com respeito à música e à arte latino-americana; 3) a preparação de concertos de música de toda a América e a exposição de artistas latino-americanos.

Durante os anos da guerra um extenso programa de troca de pessoas foi levado avante pela Divisão. Foram obtidos fundos do governo norte-americano e de Fundações particulares. Infelizmente

esses fundos já não são mais fornecidos para as artes. Um membro da Divisão visitou, durante três longas viagens, cada uma das 20 capitais ao sul de Washington. Os laços de amizade e de compreensão mútua, assim firmados, geraram mais contatos entre as diferentes nações do que aqui podemos mencionar.

Filosofia e Letras

Estas seções, como o nome indica, visam desde a sua fundação, em 1948, fornecer elementos para um conhecimento mais efetivo das diferentes literaturas americanas, bem como do pensamento filosófico dos diferentes países.

Para isso foram criadas duas coleções, "Escritores da América" e "Pensamento da América", que visavam conter "a parte mais valiosa da expressão literária e do pensamento filosófico, social e político de América". Como dizia ainda a nota explicativa das duas coleções: "Nessas séries se recolherão páginas belas, hoje esquecidas, e se agruparão aqueles escritos que, por seu valor estético, pela originalidade de suas teses ou pela importância de suas informações, constituem o tesouro de nosso patrimônio cultural. As obras aparecerão em seu idioma original e em traduções, para sua mais ampla difusão. Em princípio, os volumes serão concebidos em forma antológica ou monográfica, precedidos sempre pelos estudos necessários para situar o autor ou compreender mais cabalmente o tema por êle exposto. Copiosa bibliografia, se possível exaustiva, aumentará a importância de cada volume".

Nessas duas séries, realizando cabalmente os propósitos de seus idealizadores, já apareceram obras de grande valor, que têm fornecido, aos estudiosos dos assuntos interamericanos, bem como a todos os homens de cultura e particularmente aos estudantes e professores das Universidades norte-americanas, onde se tem cultivado cada vez mais o interesse pela América Latina ou vice-versa — uma documentação e uma informação, que até hoje faltavam.

Já foram publicados nessa série volumes como "Educação e História", de Justo Sierra, preparado por Ermilo Abreu Gomez; "Hacia el Futuro", de Cario Arturo Torres, pelo mesmo; "Precursores del Modernismo", por Arturo Torres Rioseco, e "Machado de Assis" e "Joaquim Nabuco", ambos por Armando Correia Pacheco. Dois volumes dessa série se acham em vias de impressão: o "Ruben Dario", de Abreu Gomez, e o "Graça Aranha", de Armando Pacheco, havendo vários outros para serem editados.

Também tem sido publicada outra série, de alta divulgação em pequenos volumes, sob o título "Semblanzas Literárias", mimeografada em nossas próprias oficinas.

Na série "Pensamento de América", há vários volumes como "A filosofia latino-americana contemporânea", por Anibal Sanchez Reulet, Chefe da Divisão de Filosofia, Letras e Ciências, que está preparando, por sua vez, um volume de idêntica natureza sobre a filosofia norte-americana contemporânea: "Ensaístas do Brasil", por Armando Pacheco. Na série "Filosofia da América, estão programados os seguintes volumes: "A filosofia norte-americanas", de Elisabeth Flower; "A filosofia no México", por Luís Villoro; "A filosofia no Peru", por Augusto Salazar Bondy.

SUGESTÕES PARA O FUTURO

Tanto no campo da educação como no das ciências, tanto no das letras como no das artes, acreditamos que o Conselho Cultural Interamericano poderá ter em mente quatro problemas capitais, que correspondem aos meios mais adequados para a elaboração de um plano geral de cooperação cultural entre os povos americanos:

- 1 — o das publicações;
- 2 — o da legislação;
- 3 — o dos contatos;
- 4 — o das instituições.

1 — *Publicações*

Em três categorias poderemos distribuir as atividades relativas a uma ação cultural interamericana em matéria de publicações:

- a) livros;
- b) revistas;
- c) bibliotecas.

a) *Livros*

O Departamento de Assuntos Culturais vem desenvolvendo, desde a sua fundação, um plano de publicações que tende a ampliar-se, mas que vem lutando com a falta de verbas suficientes nos orçamentos para esse gênero essencial de atividades. Não desejamos sobrecarregar estas informações com uma exposição minuciosa dessas publicações. Basta dizer que quatro novos critérios foram estabelecidos para orientar, de ora avante, essas publicações:

1) atribuir uma importância maior às atividades atuais dos escritores vivos de todo o continente, em vez de atender apenas aos vultos do passado;

2) acentuar o estudo de temas que envolvam zonas culturais supra-nacionais, como, por exemplo, o estudo do "Romantismo na América Latina", do "Positivismo na América do Sul" ou da "Novela Norte-Americana";

3) publicar obras que concorram para o conhecimento global das letras americanas, como Guias, Dicionários ou Histórias, que envolvam grupos de nações ou zonas culturais;

4) acentuar o trabalho de tradução dos clássicos das diferentes literaturas em outras línguas, ou dos livros modernos de maior valor literário.

Em todas essas atividades o critério a seguir deverá ser sempre:

1 — o de procurar fazer aquilo que outros não possam fazer ou não tenham feito;

2 — o de procurar um entendimento com instituições particulares, Universidades ou editores que assumam, em cooperação com a União Pan-Americana, a responsabilidade dessas publicações.

Essa atividade bibliográfica da União Pan-Americana tem sido até hoje pequena, se bem que em geral valiosa, dada a responsabilidade continental e mesmo universal de uma instituição como esta. E' absolutamente indispensável aumentar essas atividades. Mas, para isso, embora levando em conta os critérios acima apontados, de nunca nos substituímos às atividades particulares e de nunca repetirmos o que outros hajam feito, é necessário que a União Pan-Americana sirva de entidade estimuladora de atividades bibliográficas interamericanas, de modo a concorrer para atuar, pelo livro, sobre a consciência de todas as classes sociais, bem como de todas as idades e capacidades culturais.

Qualquer plano no sentido de estender essas publicações, aumentando as verbas respectivas no orçamento da Organização dos Estados Americanos, será de apreciável vantagem para os ideais de uma instituição como o Conselho Cultural Interamericano que vai ser o órgão técnico e consultivo, nesse terreno, da O. E. A.

b) Revistas

Mais ainda do que o livro, é a revista um instrumento ideal de ação cultural.

Quatro tipos de revistas devem ser levados em consideração para corresponder a esse dinamismo indispensável:

1 — os boletins informativos

2 — as revistas de bibliografia;

3 — as revistas de cultura;

4 — os digestos ou revistas de revistas.

Os primeiros são órgãos informativos que algumas seções, como a de Ciências Sociais e a de Ciências Naturais e Tecnologia, bem como a Divisão de Música e Artes Visuais, publicam, para levar, de uns a outros países, notícias das respectivas atividades em questão.

No terreno da bibliografia, foi fundada a "Revista Interame-

ricana de Bibliografia", que procura responder à exigência de uma informação objetiva e, quanto possível, atual e completa das atividades bibliográficas de todo o continente.

Quanto às revistas de cultura, estão ainda em projeto, mas nada de mais necessário do que uma "Revista Interamericana de Educação" ou uma "Revista Interamericana de Cultura Geral".

Finalmente, acha-se em vias de iniciação a revista "Panorama Cultural Americano", que visa refletir, periodicamente, por meio de publicação selecionada, o que de melhor aparece nas numerosas revistas culturais de todo o Continente, reproduzindo artigos, com notas bibliográficas apropriadas, no respectivo idioma de sua publicação.

Toda recomendação do C.C.I. no sentido de serem intensificadas essas atividades poderá refletir favoravelmente no seu melhoramento progressivo, que agora se debate contra a exigüidade de meios para a sua publicação.

c) *Bibliotecas*

Nossa biblioteca, que tem o nome de "Biblioteca Comemorativa de Colombo", vem exercendo, desde a sua fundação, em 1900, uma tarefa crescente de informação e documentação, para o grande esforço continental de cooperação interamericana. De 7.000 volumes que possuía em 1900, passou a biblioteca a 150.000 volumes, que atualmente possui, selecionados pelo critério de autores e temas americanos. Recebemos mais de 2.000 periódicos diferentes, por ano, e desenvolvemos amplamente nesses locais de leitura os nossos serviços de consulta. A Biblioteca da União Panamericana é hoje uma das mais completas "americanas" de toda a América e constitui um instrumento de trabalho indispensável. A multiplicação de outras bibliotecas do mesmo tipo, em cada país, em contato com a nossa, será de valor incalculável para a rede de esforços comuns no sentido de se conhecer melhor e se aproximar cada vez mais a cultura continental.

Em documento de trabalho à parte, apresenta o Departamento a sua contribuição para qualquer plano que vise desenvolver esse capítulo tão importante de uma ação cultural eficiente e continental. A realização próxima do Congresso de Bibliotecas Públicas em São Paulo, patrocinada pela O.E.A., pela UNESCO e pelo governo brasileiro, será um marco nesse campo de atividades.

2 — *Legislação*

O C.C.I. poderá igualmente influir, de modo decisivo, já agora não mais junto a O.E.A., mas junto aos governos das nações

americanas, para orientar, em cada país, a legislação nacional no sentido de estimular e facilitar todas as atividades, no terreno da Cultura, que concorram para o ideal de um interamericanismo vigilante.

Como exemplo de atividades nesse sentido, poderemos mencionar as seguintes:

- a) convênios culturais, bilaterais ou multilaterais entre as várias nações do continente, a exemplo do que, em 17 de outubro de 1950, foi assinado entre os Estados Unidos e o Brasil;
- b) facilidades alfandegárias para a importação de livros;
- c) facilidades de remessas postais de livros e revistas;
- d) facilidades de câmbio para compras de livros, assinaturas de revistas e importação de papel para a impressão de publicações;
- e) equivalência de cursos secundários e superiores, entre escolas e universidades do mesmo tipo nos vários países americanos;
- f) facilidades para revalidação de diplomas;
- g) garantias recíprocas de direitos autorais, por meio de um convênio geral entre os países americanos;
- h) defesa do patrimônio cultural da América no terreno das letras, inclusive a conservação e comunicação recíproca, por microfilmagem, de arquivos e bibliotecas;
- i) adoção, em todas as legislações nacionais, de medidas protetoras de direitos dos mestres de todas as categorias, e dignificadoras da profissão magisterial;
- j) idênticas disposições, relativas a cientistas, escritores e artistas em geral, a saber, a todos os que concorram para enriquecer o patrimônio cultural do continente e o seu dinamismo eficiente.

CONCLUSÃO

Propondo algumas sugestões para o futuro, dividimo-las em quatro tipos: 1) o das publicações; 2) o da legislação; 3) o dos contatos, e 4) o das instituições.

Da vez passada falamos dos dois primeiros tipos de sugestão.

Para concluir, falaremos agora dos dois últimos.

3 — *Contatos*

Mais importante ainda do que as publicações e a legislação, em qualquer plano de ação cultural, é o problema dos contatos. Só a aproximação efetiva entre os nacionais dos diferentes Estados americanos poderá tornar viva a letra morta dos convênios ou das publicações. É mister promover os encontros pessoais entre cidadãos de diferentes países interessados nos problemas culturais. Para isso

poderá o Conselho Cultural Interamericano, segundo pensa o Departamento, promover uma política de aproximação e contatos pessoais, entre os meios culturais dos diferentes países, por diversos processos, entre os quais salientamos os seguintes:

1) Organização de congressos e seminários especializados, no campo da educação, da ciência e da cultura, que, a título de exemplificação, poderiam ocupar-se com os seguintes temas, além de outros a serem lembrados:

Educação	Educação secundária
	Formação de professores
	Cooperação entre as Universidades
	Elevação da vida rural
	Educação indígena
	Edifícios e material escolar
	língua nacional
	Ensino da línguas estrangeiras
	matemáticas
Cultura	Museus
	Arquivos
	Bibliotecas
	Teatro
	Rádio e Cinema
	Televisão
	Imprensa
	Editores e Livreiros
Ciência	Ciências naturais
	Ciências sociais
	Ciências históricas
	Ciências filosóficas

Esses seminários especializados, no campo da educação, da cultura e das ciências, a exemplo dos seminários de educação elementar e profissional já realizados, bem como dos de problemas sociais, seriam convocados sucessivamente em vários países, por acordo entre a O. E. A. e os respectivos governos, no sentido de promover um entendimento maior entre todos os países da América, em problemas culturais, no mais amplo sentido da expressão, de modo a atuar sempre, no duplo sentido de vencer as barreiras do isolamento e contribuir para o levantamento intelectual, moral e espiritual das populações.

2) Organização de missões culturais em caráter permanente ou periódico, de uns a outros países, ou de uma a outra área de cultura.

Junto à criação de Departamentos de Estudos Interamericanos, em todas as Universidades, essas missões seriam um elemento de contato e conhecimento recíproco insubstituível.

3) fundação de cátedras especializadas de estudos interamericanos nos estabelecimentos de ensino secundário e superior.

4) intensificação, já apontada, da troca de professores, alunos, trabalhadores e técnicos, pelo aumento, em número e em valor, das bolsas de estudo.

5) Organização de cursos intensivos em grandes centros universitários, para permitir, com mais facilidade, essa troca de estudantes, professores e trabalhadores manuais.

6) Entendimento com organizações confessionais de cultura e especialmente com as Igrejas, cujo campo de ação em matéria educativa é considerável e primacial em toda a América, no sentido de uma colaboração mais íntima para objetivos comuns de elevação espiritual da cultura em todo o continente, de modo a evitar dois males, iguais e contrários — o sectarismo fanático e o agnosticismo naturalista .

4 — *Instituições*

' Sempre que um conjunto de atividades similares adquire, na prática, suficiente importância, surge naturalmente a necessidade de reuni-las em uma instituição, que lhes permitirá desenvolver-se na base de um sentido permanente e orgânico que não lograriam alcançar se atuassem de modo isolado e sucessivo. Não realizar, portanto, a concretização dessas atividades de caráter estável, é entregá-las necessariamente ao destino das coisas descoordenadas: desaparecerem rapidamente depois de um curto período de entusiasmo ou falsa vitalidade.

O perigo contrário é o de pretendermos criar instituições, antes que as atividades existam ou na esperança de que a função nasça do órgão. É um artifício tão contraproducente quanto o de não criar a instituição, quando as atividades preexistem.

De necessidades ditadas pelo fatos, por exemplo, é que nasceram instituições como o "Instituto Pan-Americano de Geografia e História" ou a "Repartição Sanitária Pan-Americana". O Conselho Cultural Interamericano poderá encarar, quando oportuno, a fundação de novas instituições de tipo análogo. Assim, um Centro de Altos Estudos Interamericanos", como o ideou a Divisão de Filosofia, Letras e Ciências, no qual "intelectuais especializados dos diferentes países americanos — homens de ciência, pensadores, educa-

dores, profissionais, técnicos e artistas — possam reunir-se, durante certo período do ano, para discutir problemas de sua competência. Os temas variariam cada ano e se trataria, quanto possível, de que correspondessem às necessidades mais atuais e urgentes da educação, da ciência, da técnica, da cultura, da economia, etc, de toda a América".

Outra dessas instituições poderia ser o "Centro Interamericano de Bibliografia", tal como o dispôs a Conferência de Montevideu em 1933.

Outro ainda poderia ser um Conselho ou Instituto Interamericano de Música, para a intensificação constante do intercâmbio musical entre as nações americanas, em cooperação com a Divisão de Música e Artes Visuais da União Panamericana e o Conselho Internacional de Música estabelecido há três anos pela UNESCO.

Um "Instituto Interamericano de Estudos Sociais ou de Ciências Sociais" poderia ser um centro importante de observação de fatos sociais e de pesquisas objetivas, bem como de informações no campo das ciências sociais, que seriam da mais alta importância para uma política interamericana, baseada nos fatos e não na fantasia ou em dados incompletos.

Outras instituições que correspondessem a atividades já existentes e a necessidades reais, como um "Centro de Pesquisas Folclóricas" deverão, pouco a pouco, surgir para dar estabilidade e coordenação a esforços que, tantas vezes, se perdem pela sua dispersão e falta de amparo.

Nenhuma dessas instituições, entretanto, poderá ser criada, sem que sua necessidade seja amplamente justificada e sem que o secretário geral e o Conselho da O.E.A. sejam previamente ouvidos. A multiplicação dessas instituições seria a sua morte prematura.

* * *

A recente Conferência da UNESCO em Paris aprovou, unanimemente, uma resolução apresentada pela Delegação norte-americana, sustentando de novo, com a maior ênfase, "a importância central das artes", para um programa geral de paz e progresso pela cultura. As artes visuais e musicais, como a própria cultura, não constituem simples ornamentos ou acessórios de luxo. As artes são tão essenciais para a cultura, como esta para a vida política ou econômica, e, portanto, para o bem-estar e progresso geral dos povos.

Nesse sentido, um programa de intensificação da vida artística continental, que luta sempre com tantas dificuldades pela falta de recursos e de compreensão, deve ser naturalmente uma das preocupações do Conselho Cultural Interamericano. Podemos apontar,

exemplificativamente, para alguns planos do Departamento de Assuntos Culturais, que submetemos à apreciação do Conselho Cultural Interamericano:

No campo da música:

1 — Estimular a preservação de tradições locais, nacionais e regionais, do povo, bem como a música e a dança populares, juntamente com os costumes, os instrumentos e os vestuários a elas ligados;

2 — Disseminar a informação relativa à atividade musical do Novo Mundo e de toda a parte, que seja do interesse dos povos americanos;

3 — Estimular, promover e coordenar a troca de pessoas e material de importância para o desenvolvimento da arte musical entre os vários países;

4 — Estimular a inclusão de todas as formas de música na educação geral e a troca de pontos de vista sobre os vários métodos de educação musical;

5 — Estimular o estudo das condições econômicas e sociais do músico e do compositor, bem como das sociedades musicais de profissionais ou amadores;

6 — Estimular a cópia, a publicação e a disseminação das obras musicais, junto às facilidades para sua apresentação;

7 — Estimular a organização de festivais musicais, congressos, competições, etc, tanto regionais como internacionais;

8 — Estimular a organização profissional dos músicos, como dos compositores, intérpretes, professores de música, etc, tanto sob a forma de entidades nacionais como de seções de organizações internacionais;

9 — Criar uma organização especializada interamericana de música, para funcionar como um corpo regional dentro da estrutura geral do Conselho Internacional de Música, recentemente fundado pela UNESCO, da qual existem atualmente 12 pessoas, entre membros individuais e delegados, representando nove repúblicas americanas, a saber: Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Peru, Estados Unidos, México, Uruguai e Venezuela.

No campo das artes visuais:

1 — Aplicar às artes visuais, bem como aos artistas e às associações a elas ligados, tudo aquilo que lhes forem aplicáveis do programa, acima estabelecido, para a música;

2 — Facilitar a livre circulação de obras de arte;

3 — Elaborar filmes de caráter artístico e histórico interamericano;

4 — Organizar festivais cinematográficos interamericanos e prêmios para estimular a fabricação de filmes de alto valor artístico e moral;

- 5 — Organizar exposições circulantes de artistas representativos das diferentes culturas americanas;
- 6 — Organizar congressos e festivais folclóricos em cada país;
- 7 — Defender o patrimônio artístico, histórico e arqueológico do Continente.

* * *

Eis aí, srs. membros da primeira reunião do Conselho Cultural Interamericano, alguns dos princípios gerais e das sugestões particulares com que o Departamento de Assuntos Culturais deseja colaborar em vossos trabalhos.

Não vê o Departamento que seja desejável ampliar este plano de ação conjunta. Nossa tarefa, assim nos parece, ao menos, deve ser espontaneamente limitada para que tenha eficiência. Não adianta ter projetos exageradamente ambiciosos se não temos meios de os executar.

Se concentrarmos nossas atividades em alguns campos de ação claramente delimitados e procurarmos tirar todo o efeito possível dos recursos de que já dispomos, mormente pela capacidade e zelo de muitos membros do Departamento, poderemos ampliar a eficácia dos nossos planos de ação, sem cairmos no terreno da fantasia.

Devemos ter sempre em mente que o Conselho Cultural Interamericano gozará de tanto maior prestígio em toda a América e poderá ter uma ação tanto mais eficaz quanto mais atue dentro dos limites das exigências reais e das possibilidades efetivas.

Eis aqui, por conseguinte, srs. membros da primeira reunião do Conselho Cultural Interamericano, um ponto de partida e um instrumento inicial de trabalho para as vossas sábias deliberações.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE JULHO DE 1951

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

3 — É publicada a Ata de 14 de abril de 1950, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 6.^a Sessão da 1.^a Reunião Ordinária de 1950.

3 — É publicada a Portaria número 247, de 26/6/951, do Ministro da Aeronáutica, que dispõe sobre aprovação "por média" e exames de cadetes do ar e oficiais-alunos da Escola de Aeronáutica.

4 — É publicada a Ata de 19 de abril, de 1950, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 7.^a Sessão da 1.^a Reunião Ordinária de 1950.

4 — É publicada a Portaria n.º 36, de 25/6/951, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que designa secretário e professores para o Curso Normal de formação de professores de surdos-mudos.

5 — É publicada a Resolução n.º 390, de 21/7/948, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que autoriza o Presidente do Instituto a entrar em entendimentos que permitam a construção imediata do Palácio do Silogeu.

5 — É publicada a Ata de 23 de abril de 1950, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 8.^a Sessão da 1.^a Reunião Ordinária de 1950.

5 — É publicada a Ata de 28 de abril de 1950, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 9.^a Sessão da 1.^a Reunião Ordinária de 1950.

5 — É publicada a Portaria número 246, de 26/6/951, do Ministro da Aeronáutica, que aprova as instruções para admissão à Escola Preparatória de Cadetes do Ar.

6 — É publicada a Ata de 3 de maio de 1950, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 10.^a Sessão da 1.^a Reunião Ordinária de 1950.

6 — É publicada a Ata de 8 de maio de 1950, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 11.^a Sessão da 1.^a Reunião Ordinária de 1950.

6 — É publicada a Portaria número 64, de 2/7/951, do Ministro do Trabalho, que cria o Curso sobre a teoria de cabos e linhas de transmissão, a ser ministrado em três aulas.

7 — É publicada a Portaria número 4/7/951, do Ministro da Educação, que aprova os programas para o ensino de História Geral e do Brasil dos ciclos Ginasial e Colegial.

7 — É publicada a Ata de 10 de maio de 1950, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 12.^a Sessão da 1.^a Reunião Ordinária de 1950.

9 — É publicada a Ata de 16 de maio de 1950, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 13.^a Sessão da 1.^a Reunião Ordinária de 1950.

10 — É publicada a Lei número 1.390, de 3/7/951, que inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr.

10 — É publicada a Resolução n.º 397, de 21/7/948, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que determina providências relativas à publicação do "Vocabulário Brasileiro de Estatística".

10 — É publicada a Resolução n.º 398, de 21/7/948, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que fixa objetivos à "Revista Brasileira dos Municípios".

10 — É publicada a Resolução n.º 399, de 22/7/948, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que encarece ao Ministro da Educação a criação de Cursos Superiores de Estatística e formulá sugestões.

11 — É publicada a Portaria n.º 262, de 6/7/951, do Ministro da Aeronáutica, que dispõe sobre os Escoteiros do Ar.

12 — É publicada a Resolução n.º 401, de 23/7/950, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que recomenda a publicação das "Sinopses Estatísticas Municipais".

12 — É publicada a Portaria n.º 111, de 30/6/951, do Diretor do Instituto Rio Branco, que baixa instruções para os exames finais do segundo ano do Curso de Preparação à Carreira de Diplomata.

12 — É publicada a Portaria n.º 675, de 2/7/951, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Revisão dos Programas de Concurso de Habilitação à matrícula nas Escolas da Universidade Rural, assinadas pelo Diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

12 — É publicada a Portaria n.º 681, de 2/7/951, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Aradores e Tratoristas, assinadas pelo Diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

13 — É publicado o Decreto n.º 29.741, de 11/7/951, que insti-

tui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.

14 — É publicada a Lei número 1.391-A, de 10/7/951, que declara de utilidade pública a "Sociedade Internacional de Direito Social".

14 — É publicada a Lei número 1.391-B, de 10/7/951, que abre, pelo Ministério da Educação, crédito especial de Cr\$ 5.700.000,00, para os fins que especifica:

(Cr\$ 2.500.000,00, como subvenção à Universidade da Bahia, para manutenção de sua Faculdade de Direito);

(Cr\$ 1.600.000,00, para a Universidade de Porto Alegre);

(Cr\$ 1.600.000,00, para a Universidade da Bahia).

14 — É publicado o Decreto n.º 29.738, de 9/7/951, que aprova o regulamento do Salão Nacional de Belas-Artes de 1951.

14 — É publicada a Portaria n.º 709, de 28/6/951, do Ministro da Educação, que institui os Cursos de Formação de Professor e Inspetor de Cegos do Instituto Benjamin Constant.

14 — É publicada a Portaria n.º 722, de 2/7/951, do Ministro da Educação, que muda a denominação do Ginásio Municipal de Monte Aprazível, no Estado de São Paulo, para Ginásio Dom Bosco.

17 — É publicada a Portaria n.º 112, de 12/7/951, do Diretor do Instituto Rio Branco, que aprova o Programa do Exame Vestibular do Curso de Preparação à Carreira de Diplomata.

17 — É publicada a Portaria n.º 614, de 10/5/951, do Ministro de Educação, que dispõe sobre programas do ensino secundário.

18 — É publicado o Parecer de 13/7/951, do Departamento Administrativo do Serviço Público, que dispõe sobre faltas ao serviço para efeito de demissão.

18 — É publicado o Parecer de 11/7/951, do Departamento Administrativo do Serviço Público, que dispõe sobre concessão de

licença, após o término de uma licença de 24 meses, a funcionária casada com servidor que, contemplado com uma bolsa de estudos, obteve autorização para ausentar-se do país.

18 — É publicado o Aviso número 450, de 17/7/951, do Ministro da Guerra, que prorroga para o ano de 1952 o prazo para entrada em execução das exigências de idade para matrícula nas Escolas Preparatórias.

18 — É publicada a Portaria n.º 60, de 4/7/951, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que modifica o Regulamento do Curso Normal, de formação de professores de surdos-mudos, expedido pela Portaria n.º 26, de 15 de junho de 1951.

18 — É publicada a Portaria n.º 61, de 4/7/951, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que expede Instruções Complementares que passarão a fazer parte integrante do Edital de Inscrições ao concurso de habilitação necessário às matrículas na 1.ª série do Curso Normal, de formação de professores de surdos-mudos, publicado no "Diário Oficial" de 19/6/951.

18 — É publicada a Portaria n.º 62, de 4/7/951, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que fixa em 50 o número de matrículas ao Curso Normal, de formação de professores de surdos-mudos.

19 — É publicada a Lei número 1.392, de 11/7/951, que estabelece normas para o aproveitamento de alunos excedentes, aprovados em exame de habilitação para ingresso em cursos superiores, especialmente no que se refere às escolas particulares.

19 — É publicada a Portaria n.º 162, de 18/7/951, do Ministro da Guerra, que aprova as Instruções para realização do controle esfigmométrico nas inspeções de saúde dos candidatos à matrícula

na Escola de Educação Física do Exército.

19 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 1-51, de 25/6/951, do Keitor da Universidade do Brasil, que dispõe sobre cartões para estudantes lotados nos restaurantes da Universidade do Brasil.

20 — É publicada a Lei número 1.398, de 16/7/951, que autoriza o Instituto Hahnemanniano do Brasil a transferir à Escola de Medicina e Cirurgia parte do terreno e prédio sito à rua Frei Caneca n.º 94.

20 — É publicado o Decreto n.º 29.782, de 19/7/951, que altera dispositivos do Regulamento para a Escola de Marinha Mercante do Rio de Janeiro, aprovado pelo Decreto n.º 25.648, de 11 de outubro de 1948.

20 — É publicado o Decreto n.º 29.783, de 19/7/951, que altera alguns dispositivos do Regulamento aprovado pelo Decreto número 21.111, de 1/3/932, e estabelece novas normas para a execução dos serviços de radiodifusão e radiocomunicação em território nacional, complementares das estipuladas naquele regulamento.

21 — É publicado o Decreto n.º 29.795, de 19/7/951, que dispõe sobre a Tabela única de Mensalistas do Ministério da Educação e Saúde.

23 — É publicada a Portaria n.º 153, de 19/7/951, do Diretor da Casa da Moeda, que institui o Curso Supletivo Especial para Aprendizagem da Casa da Moeda, e aprova as instruções reguladoras do seu funcionamento.

24 — É publicada a Lei número 1.396, de 13/6/951, que dá nova redação ao art. 49 do Código Brasileiro do Ar.

24 — É publicada a Portaria n.º 732, de 11/7/951, do Ministro da Educação, que expede os programas de Ciências Naturais, Geografia Geral e do Brasil, Caligrafia, Dactilografia, Prática de Escritório e Escrituração Mercan-

til e de Economia Doméstica e respectivas instruções metodológicas, para o Curso Comercial Básico.

24 — É publicada a Portaria n.º 273, de 20/7/951, do Ministro da Aeronáutica, que dispõe sobre o Curso de Oficiais Intendentes da Escola de Aeronáutica.

24 — É publicada a Portaria n.º 274, de 20/7/951, do Ministro da Aeronáutica, que altera a redação dos ns. 1, 2, 3 e 4 do artigo 57 da Portaria n.º 158, de 19/8/949, que trata do pessoal da Escola Preparatória de Cadetes do Ar.

25 — São publicadas as Instruções para o Curso de Aperfeiçoamento de Diplomatas, expedidas em 20/7/951, pelo Ministro das Relações Exteriores.

25 — É publicada a Portaria n.º 113, de 23/7/951, do Diretor do Instituto Rio Branco, que expede Instruções para o Curso de Aperfeiçoamento de Diplomatas.

25 — É publicada a Portaria n.º 762, de 16/7/951, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Curso Ginásial do Ginásio Itaacara Limitada, com sede em Itaocara, no Estado do Rio de Janeiro.

27 — É publicado o Decreto n.º 29.813, de 26/7/951, que suprime o parágrafo único do artigo 131 do Regulamento para os Centros de Preparação de Oficiais da Reserva, aprovado pelo Decreto n.º 22.392, de 31/12/1946, e dá nova redação ao art. 147 do mesmo regulamento.

27 — É publicado o Parecer de 23/7/951, do Diretor da Divisão do Pessoal do Departamento Administrativo do Serviço Público, que dispõe sobre normas do direito de petição.

31 — É publicada a Portaria ns 66, de 13/7/951, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que aprova as instruções destinadas a regular o concurso de habilitação para matrícula à 1.ª série do Curso de Formação de Professores de Surdos-Mudos.

31 — É publicada a Portaria

ns 67, de 23/7/951, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que permite aos servidores do Instituto freqüentarem as três séries do Curso Normal, de formação de professores de surdos-mudos.

II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E DOS TERRITÓRIOS

2 — É publicada a Lei número 1.027, de 30/6/951, do Estado do Ceará, que confirma a decisão do Tribunal de Contas, que negou registro ao crédito especial destinado ao Instituto Salesiano de N. S. Auxiliadora da cidade de Baturité.

2 — São publicados os Atos de 27/4 e 5/5/951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem, respectivamente, cadeira e escola.

3 — É publicado o Decreto n.º 2.156, de 2/7/951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere Escolas Isoladas.

3 — São publicadas as Portarias ns. 789 e 791, de 23/6/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino em escolas dos municípios de Magé e Cambuci.

3 — São publicadas as Portarias ns. 792 e 793, de 23/6/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que transferem escolas no município de Itaperuna.

3 — São publicados os Decretos ns. 63, 64 e 65, de 22/6/951, do Estado de Santa Catarina, que transferem Cursos de Alfabetização nos municípios de Canoinhas, Crisciúma e Biguaçu.

4 — São publicadas as Portarias ns. 944 a 951, de 3/7/951, da Secretaria de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transferem cadeiras de Escolas e Grupos Escolares.

5 — São publicados os Decretos ns. 2.157, 2.158 e 2.159, de 4/7/951, do Estado do Rio Gran-

de do Norte, que transferem escolas nos municípios de Luis Gomes, Mossoró e Currais Novos.

5 — É publicado o Decreto número 27, de 3/7/951, do Estado de Sergipe, que abre crédito especial à Secretaria da Justiça e Interior, destinado a auxiliar a instalação da Faculdade de Direito de Sergipe.

5 — São publicadas as Leis números 461, 462, 463, 464, 465 e 466, de 22/6/951, do Estado de Santa Catarina, que autorizam a aquisição de áreas de terras, por doação, nos municípios de Rio do Sul, Itaiópolis, Bom Retiro e Taió, destinadas à construção de escolas rurais e grupos escolares.

6 — É publicada a Portaria número 1.239, de 4/7/951, do Estado do Espírito Santo, que suspende a admissão de novos "docentes de emergência".

6 — É publicado o Decreto número 3.982, de 5/7/951, do Estado do Rio de Janeiro, que declara de utilidade pública e desapropria um terreno destinado à construção de um prédio escolar, no município de São João de Meriti.

6 — São publicadas as Leis números 467 a 477, de 22/6/951, do Estado de Santa Catarina, que autorizam a aquisição de áreas de terras, por doação, nos municípios de Rodeio, Canoinhas, Palhoça, Timbó, Brusque, Araquari, Itajaí, Concórdia e Rio do Sul, destinadas à construção de escolas rurais e grupos escolares.

7 — É publicada a Lei n.º 1.233, de 6/7/951, do Estado do Rio de Janeiro, que cria cinquenta cargos de professor de ensino pré-primário e primário, a serem lotados em escolas que funcionarão em prédios construídos com o auxílio do "Fundo Nacional de Ensino Primário".

7 — São publicados os Decretos ns. 163, 173 e 176, de 20, 29 e 29 de junho de 1951, do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas nos municípios de Jaraçuá e Goiás.

8 — É publicado o Decreto número 174, de 29/6/951, do Estado de Goiás, que transforma em Escolas Reunidas a Escola Isolada do Povoado de Paulópolis, no município de Goiás.

9 — São publicadas as Leis números 479, 480 e 485, de 2/7/951, do Estado de Santa Catarina, que autorizam a aquisição de áreas de terras, por doação, nos municípios de Canoinhas, Concórdia e Guarimirim, destinadas à construção de escolas rurais.

10 — São publicadas as Portarias ns. 967 e 968, de 9/7/951, da Secretaria da Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transferem cadeiras de escolas.

10 — É publicada a Portaria n.º 973, de 9/7/951, da Secretaria da Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere professores do Ensino Supletivo, acompanhados dos respectivos cursos.

10 — É publicado o Decreto n.º 596, de 9/7/951, do Estado do Espírito Santo, que suprime 60 cargos de professor de concurso.

11 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 18, de 9/7/951, do Diretor do Departamento de Educação Complementar, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o uso da Bandeira Nacional e execução do Hino Nacional.

11 — É publicado o Ato, de 12 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Massapê.

11 — É publicada a Portaria número 978, de 10/7/951, da Secretaria de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira de escola.

11 — É publicado o Decreto n.º 3.986, de 10/7/951, do Estado do Rio de Janeiro, que declara de utilidade pública e desapropria terreno no lugar "Caramujo", no município de Niterói, destinado à construção de um Grupo Escolar.

11 — É publicada a Portaria n.º 798, de 4/7/951, da Diretoria

de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que faz cessar os efeitos da Portaria n.º 391, de 12 de abril de 1950, que suspendeu o ensino em escola do município de Barra do Pirai.

11 — É publicada a Portaria n.º 799, de 4/7/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola no município de Barra do Pirai.

11 — É publicada a Portaria n.º 8.021, de 4/7/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que determina passe a funcionar em regime de Grupo Escolar a Escola de Mussurepe, município de Campos.

11 — É publicada a Portaria n.º 806, de 4/7/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende a ensino em escola do Município de Rio Bonito.

11 — É publicado o Decreto n.º 3.589, de 10/7/951, do Estado de Minas Gerais, que outorga mandato ao Curso Normal Regional "Nossa Senhora das Graças" de Areado, para ministrar o ensino normal do 1.º ciclo.

12 — É publicado o Decreto n.º 1.324, de 27/5/951, do Estado do Ceará, que abre crédito especial para pagamento de honorários aos professores da Faculdade de Ciências Econômicas.

12 — É publicado o Ato de 15 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Ipueras.

12 — É publicada a Portaria n.º 982, de 11/7/951, da Secretaria da Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere Cursos de Alfabetização dos municípios de Paudalho, Salgueiro e Arcoverde.

12 — É publicado o Decreto n.º 3.987, de 11/7/951, do Estado do Rio de Janeiro, que destaca 39 cargos de professor para constituírem a lotação de diversas es-

colas criadas pelo Decreto número 3.910, de 26/1/951.

12 — É publicado o Decreto n.º 3.988, de 11/7/951, do Estado do Rio de Janeiro, que extingue três escolas existentes no município de Duque de Caxias, em virtude da criação do Grupo Escolar "Duque de Caxias".

13 — É publicada a Resolução n.º 16, de 11/7/951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que estabelece os períodos de férias escolares nos Cursos Primários Supletivos e de Continuação e Aperfeiçoamento.

13 — É publicada a Resolução n.º 17, de 11/7/951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que institui, no Departamento de Educação de Adultos, o Setor de Recreação Artística Popular.

13 — É publicado o Ato de 6 de julho de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Quixeramobim.

13 — É publicada a Portaria n.º 986, de 11/7/951, da Secretaria de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira de escola.

13 — É publicada a Portaria n.º 1.329, de 12/7/951, da Secretaria de Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que suspende, durante o segundo semestre do ano letivo em curso, a designação de novos professores de Trabalhos Manuais para estabelecimentos de ensino primário.

13 — É publicado o Decreto n.º 177, de 2/7/951, do Estado de Goiás, que transfere Escolas Isoladas no município de Posse.

14 — É publicada a Portaria ns 990, de 13/7/951, da Secretaria de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que localiza os Inspectores Regionais de Ensino nas Zonas Escolares.

14 — É publicada a Portaria n.º 806, de 10/7/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que torna sem efeito a

portaria n.º 789, de 28/6/951, que suspendeu o ensino em escola do município de Magé.

14 — É publicado o Decreto número 3.591, de 13/7/951, do Estado de Minas Gerais, que cria um Grupo Escolar na cidade de Diamantina.

15 — É publicada a Portaria n.º 999, de 14/7/951, da Secretaria de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere curso de Ensino Supletivo do município de Buíque para o de Orobó.

15 — São publicados os Atos de 30/6/951, da Secretaria de Educação e Cultura, do Estado do Rio de Janeiro, que cassam e concedem subvenções a diversas escolas.

15 — São publicadas as Portarias ns. 827 e 828, de 10/7/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que transferem escolas no município de Itaperuna.

16 — É publicada a Lei n.º 593, de 11/7/951, do Estado do Maranhão, que cria escola no município de Viana.

17 — É publicado o Decreto n.º 3.991, de 16/7/951, do Estado do Rio de Janeiro, que declara de utilidade pública e desapropria terreno no município de Nilópolis, necessário à construção de um Grupo Escolar.

17 — É publicada a Portaria n.º 351, de 16/7/951, da Secretaria de Educação, do Estado de Minas Gerais, que dá a denominação de "Professora Júlia Kubitschek" ao Grupo Escolar da cidade de Diamantina, criado pelo Decreto n.º 3.591, de 13/7/951.

17 — É publicado o Decreto n.º 180, de 9/7/951, do Estado de Goiás, que torna sem efeito o Decreto n.º 171, de 25/6/951, na parte que concedeu subvenção ordinária ao Ginásio "Presidente Roosevelt".

17 — São publicados os Decretos ns. 181, de 9/7/951, 183, 184 e 185, de 10/7/951, do Estado de Goiás, que transferem escolas iso-

ladas nos municípios de Goiás, Palmeiras de Goiás e Buriti Alegre.

18 — É publicado o Ato de 12 de abril de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Ubajara.

18 — É publicada a Portaria n.º 483, de 19/6/951, do Departamento de Educação do Estado de Sergipe, que designa o Professor Primário Maria Blandina de Sousa para exercer as funções de Correspondente Oficial daquele Departamento com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

18 — É publicada a Portaria n.º 842, de 12/7/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino em escola do município de São João da Barra.

18 — É publicada a Portaria n.º 847, de 12/7/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola no município de São João da Barra.

19 — É publicada a Lei número 594, de 14/7/951, do Estado do Maranhão, que cria duas escolas isoladas em Vitória do Mearim, e uma em Pindaré-Mirim.

19 — É publicada a Lei número 400, de 17/7/951, do Estado do Piauí, que abre crédito especial para auxílio ao Diretório Acadêmico da Faculdade de Direito do Piauí, na representação do XIV Congresso Nacional de Estudantes, a realizar-se no Rio de Janeiro.

19 — São publicados os Atos de 5, 14 e 16/3/951, e 26/4/951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem escola e cadeiras nos municípios de Santa Quitéria, Sobral e Fortaleza.

19 — É publicada a Portaria n.º 1.008, de 17/7/951, da Secretaria de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que localiza cadeira em escola do Município de Gravata.

19 — É publicada a Lei número 1.200, de 19/7/951, do Estado do Rio de Janeiro, que aprova o Termo de Acordo Especial entre o Ministério da Educação e Saúde e o Estado, para a construção de 25 prédios destinados a escolas situadas na zona rural.

19 — São publicados os Decretos ns. 3.993 e 3.994, de 18/7/951, do Estado do Rio de Janeiro, que declaram de utilidade pública e desapropriam terrenos nos municípios de Teresópolis e São João da Barra, necessários à construção de prédios escolares.

19 — É publicado o Decreto n. 3.995, de 18/7/951, do Estado do Rio de Janeiro, que eleva à categoria de Grupo Escolar, com a denominação de "Barão de Palmeiras", a escola de "Werneck", no município de Paraíba do Sul.

19 — É publicado o Decreto ns 3.996, de 18/7/951, do Estado do Rio de Janeiro, que cria li escolas, que funcionarão em prédios construídos com o auxílio do Fundo Nacional do Ensino Primário.

19 — É publicado o Regulamento do Ensino Primário no Estado de Goiás.

20 — É publicada a Portaria n. 466, de 19/7/951, do Prefeito do Distrito Federal, que designa comissão para estudar o plano de instalação da Universidade do Distrito Federal e propor as medidas preliminares necessárias à sua execução.

20 — É publicado o Ato de 8 de junho de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola do município de Redenção para a cidade de Sobral.

20 — É publicada a Lei número 1.113, de 19/7/951, do Estado de Pernambuco, que autoriza o Poder Executivo a abrir o crédito suplementar de vinte e quatro milhões, cento e trinta e oito mil, sessenta cruzeiros e oitenta centavos, distribuídos por diversas dotações do Orçamento vigente.

20 — É publicada a Lei número 1.114, de 19/7/951, do Estado

de Pernambuco, que autoriza a concessão de um auxílio de Cr\$ 20.000,00 a uma Delegação de Estudantes Secundários.

20 — É publicada a Circular n.º 51.002, de 19/7/951, da Secretaria de Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que dá orientação inicial aos novos Delegados de Ensino.

20 — É publicado o Decreto ns 3.997, de 19/7/951, do Estado do Rio de Janeiro, que institui, no Serviço de Difusão Cultural, a Comissão Executiva das Missões Educativas Rurais.

20 — É publicada a Lei número 492, de 12/7/951, do Estado de Santa Catarina, que autoriza a aquisição de uma área de terras, por doação, no município de Canoinhas, destinada à construção de um Grupo Escolar.

20 — É publicada a Lei número 490, de 18/7/951, do Estado de Santa Catarina, que cria a Escola Normal de Mafra.

21 — É publicado o Ato número 2.409, de 20/7/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que abre o crédito autorizado pela Lei n.º 1.113, de 19/7/951.

21 — É publicado o Ato número 2.410, de 20/7/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que abre o crédito autorizado pela Lei n.º 1.114, de 19/7/951.

21 — É publicada a Portaria n.º 1.016, de 19/7/951, da Secretaria de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira no município de Serrieta.

22 — É publicada a Portaria n.º 1.018, de 19/7/951, da Secretaria de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que localiza cadeira de escola do município de Manissobal.

22 — São publicadas as Portarias ns. 1.027, 1.031 e 1.032, de 20/7/951, da Secretaria de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transferem cadeiras de escolas.

22 — É publicada a Portaria n.º 1.363, de 18/7/951, da Secretaria de Educação e Cultura, do

listado do Espírito Santo, que classifica os Grupos Escolares do Estado.

23 — São publicados os Atos de 5/2/951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem escolas dos municípios de Icó e limoeiro do Norte.

25 — É publicada a Lei número 1.116, de 24/7/951, do Estado de Pernambuco, que dispõe sobre a abertura de crédito destinado ao custeio das passagens dos representantes da União dos Estudantes de Pernambuco ao XIV Congresso Nacional dos Estudantes.

25 — É publicado o Decreto n.º 3.993, de 24/7/951, do Estado do Rio de Janeiro, que declara de utilidade pública e desapropria terreno no município de São João da Barra, necessário à construção de uma escola primária rural.

25 — É publicada a Portaria n.º 856, de 18/7/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que determina volte a funcionar em dois turnos escola do município de São Gonçalo.

25 — É publicada a Portaria n.º 857, de 18/7/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que permite o funcionamento em dois turnos da escola do município de Barra do Pirai.

25 — É publicada a Portaria n.º 864, de 18/7/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino em escola do município de Barra do Pirai.

25 — São publicados os Decretos ns. 74, de 30/4/951; 187, 188, 189 e 190, de 14/7/951; 191, 192, 193, 194 e 195, de 16/7/951, do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas em municípios do do Estado.

26 — É publicada a Lei número 596, de 20/7/951, do Estado do Maranhão, que cria uma escola pública no município de Bequimão.

26 — É publicado o Ato número 2.461, de 25/7/951, do Estado de Pernambuco, que abre o crédito autorizado pela Lei número 1.116, de 24/7/951.

26 — É publicada a Portaria n.º 1.384, de 25/7/951, da Secretaria de Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que permite o estágio de professores responsáveis pelos Clubes Agrícolas e dos regentes de escolas rurais do município de Santa Teresa, na Semana Ruralista Feminina.

27 — É publicada a Portaria n.º 1.065, de 27/7/951, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere curso vago de alfabetização, do município de Jatinã.

27 — É publicada a Portaria n.º 1.077, de 27/7/951, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira do município de Seretânia, para o de Arcoverde.

28 — É publicado o Parecer do Conselho Técnico da Secretaria Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre as cadeiras de física e de química.

28 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 19, de 27/7/951, do Diretor do Departamento de Educação Complementar, da Prefeitura do Distrito Federal, que baixa o regulamento do X Campeonato Intercolegial de Desportos.

28 — É publicado o Ato de 12 de maio de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que torna sem efeito Ato de 21/3/951, que transferiu cadeira no município de Sobral.

28 — É publicado o Ato de 13 de julho de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Sobral.

28 — É publicado o Ato de 13 de julho de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira no município de Sobral.

28 — É publicado o Decreto n.º 4.001, de 27/7/951, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina "Dr. Adino Xavier" o Grupo Es-

colar de Alcântara, no município de São Gonçalo.

28 — É publicado o Decreto n.º 4.002, de 27/7/951, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina "Senador Alfredo Neves" a escola construída com auxílio do Fundo Nacional do Ensino Primário; na Fazenda dos Ipês, no município de Cachoeiras de Macacu.

28 — São publicados os Decretos ns. 196 e 197, de 17/7/951, do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas nos municípios de Nerópolis e Tocantinópolis.

31 — É publicado o Decreto s/n., de 28/7/951, do Estado de Sergipe, que designa membros do Conselho Estadual de Cultura.

31 — São publicados os Decretos ns. 66-A e 66-B, respectivamente, de 22 e 23/6/951, do Estado de Santa Catarina, que criam cursos de alfabetização.

31 — São publicados os Decretos ns. 68, 69 e 72, de 16/7/951, do Estado de Santa Catarina, que transferem escolas nos municípios de São Francisco do Sul, Araquari e São Francisco do Sul, respectivamente.

31 — São publicados os Decretos ns. 70 e 73, de 16/7/951, do Estado de Santa Catarina, que transferem escolas da cidade de Jaguaruna para o município de Tangará.

31 — É publicado o Decreto número 71, de 16/7/951, do Estado de Santa Catarina, que transfere escola do município de Florianópolis para o de Lajes.

31 — É publicado o Decreto número 74, de 16/7/951, do Estado de Santa Catarina, que manda cessar o funcionamento de curso de alfabetização da cidade de Brusque.

31 — É publicado o Decreto n.º 75, de 16/7/951, do Estado de Santa Catarina, que transfere Curso de Alfabetização da cidade de Brusque para o município de Porto Belo.

31 — É publicado o Decreto n.º 76, de 16/7/951, do Estado de Santa Catarina, que transfere

Curso de Alfabetização no município de Bom Retiro.

31 — É publicado o Decreto n.º 78, de 19/7/951, do Estado de Santa Catarina, que cria Escolas Reunidas no município de Curitiba-banos.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

1 — É publicada a Lei n.º 47, de 28/6/951, do Município de Aracaju (Sergipe), que denomina "Oscar Nascimento" a escola criada pela Lei n.º 40, de 11/4/951.

1 — É publicado o Ato n.º 10, de 21/3/951, do Município de Sapucaia (Rio de Janeiro), que transfere de localidade escola municipal.

1 — É publicado o Ato n.º 16, de 30/4/951, do Município de Sapucaia (Rio de Janeiro), que transfere de localidade escola municipal.

1 — É publicado o Ato n.º 88, de 14/5/951, do Município de São Gonçalo (Rio de Janeiro), que extingue dois cargos de professor.

3 — É publicada a Lei número 1.275, de 28/6/951, do Município do Recife (Pernambuco), que restaura, no presente exercício, a subvenção anual concedida à Escola Gilberto Freire.

3 — É publicada a Lei número 1.276, de 28/6/951, do Município do Recife (Pernambuco), que concede um auxílio aos componentes da Embaixada de Engenheiros que vai ao sul do país, em missão de estudo.

3 — É publicada a Lei número 1.287, de 30/6/951, do Município do Recife (Pernambuco), que concede auxílio à Embaixada de Acadêmicos de Medicina, que irá ao Rio Grande do Sul tomar parte nos debates científicos que terão lugar naquele Estado.

3 — É publicada a Lei número 1.289, de 30/6/951, do Município do Recife (Pernambuco), que concede auxílio à Embaixada Médico-Cultural, que se destinará ao Rio e São Paulo, em missão de estudos.

4 — É publicada a Lei número 1.307, de 3/7/951, do Município do Recife (Pernambuco), que abre crédito para auxiliar a ida de uma turma de terceiranistas da Faculdade de Direito, da Universidade do Recife, para estágio em estabelecimentos congêneres, no sul do país.

4 — É publicada a Deliberação n.º 3, de 2/5/951, do Município de Saquarema (Rio de Janeiro), que cria a Biblioteca Municipal.

4 — É publicada a Deliberação n.º 5, de 2/5/951, do Município de Saquarema (Rio de Janeiro), que cria três escolas municipais.

10 — São publicadas as Leis ns. 1.321 e 1.324, de 5/7/951, do Município do Recife (Pernambuco), que concedem auxílios, respectivamente, ao Círculo Operário do Recife e ao Educandário da Imaculada Conceição, para fins educacionais.

10 — É publicada a Lei número 1.338, de 5/7/951, do Município do Recife (Pernambuco), que concede uma subvenção anual à Escola Noturna Don Giordano.

12 — É publicada a Resolução n.º 163, de 29/11/950, do Município de Nilópolis (Rio de Janeiro), que dispõe sobre o ensino municipal.

16 — É publicada a Lei número 280, de 14/5/951, do Município de Fortaleza (Ceará), que cria o cargo de Médico Assistente de Educação Física e Higiene Escolar, no Quadro do Funcionalismo Municipal.

17 — É publicado o Decreto n.º 68, de 2/4/951, do Município de Araruama (Rio de Janeiro), que cria mais dez cargos de professor.

17 — É publicada a Portaria n.º 42, de 18/5/951, do Município de Araruama (Rio de Janeiro), que transfere escola por falta de casa.

19 — É publicada a Resolução n.º 19, de 30/10/949, do Município de Cabo Frio (Rio de Janeiro), que especifica a aplicação de renda relativa a imposto majorado.

20 — É publicado o Decreto n.º 45, de 15/6/951, do Município de Cambuci (Rio de Janeiro), que aprova a tabela de extranumerários mensalistas, referente à Educação Pública.

22 — É publicado o Decreto n.º 354, de 20/7/951, do Município do Recife (Pernambuco), que abre crédito especial para pagamento de subvenção anual concedida a Escola Gilberto Freire.

31 — É publicada a Lei n.º 4, de 6/6/951, do Município de Magé (Rio de Janeiro), que autoriza o Prefeito a tomar as necessárias providências no sentido da criação e instalação, na sede do município, de um estabelecimento de ensino denominado "Ginásio Municipal de Magé".

IV — NOTICIÁRIO

4 — Noticia-se a instalação, pela Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, de mais um estabelecimento de ensino gratuito, em Coelho Neto (Distrito Federal), com a denominação de Ginásio Coelho Neto.

5 — Noticia-se ter sido julgado pelo Tribunal Regional do Trabalho, em sua etapa preliminar, o dissídio coletivo dos professores de ensino secundário, primário P de artes do Rio de Janeiro.

7 — Noticia-se a realização da V Reunião dos Delegados Estaduais de Ensino Supletivo, tendo sido aprovada, pelo Sr. Presidente da República, uma Exposição de Motivos do Sr. Ministro da Educação, baseada nos trabalhos dessa Reunião.

10 — Noticia-se que será instalado a 22 de agosto próximo, nesta capital, o I Congresso Brasileiro de Folclore.

15 — Noticia-se ter-se instalado ontem, em São José dos Campos, a I Conferência Nacional de Estudos sobre Articulação do Ensino Médio e Superior.

17 — Realizou-se, de 5 a 10 do corrente, em Salvador (Bahia), o IV Congresso Nacional de Estudantes Secundários, com a parti-

cipação de quinze Estados da Federação.

18 — Noticia-se estar o Ministério da Educação e Saúde empenhado em difundir o cooperativismo entre estudantes e professores, com o fim de facilitar a aquisição do livro escolar.

21 — Noticia-se, do Rio Grande do Norte, ter o Professor Severino Bezerra de Melo assumido ontem o cargo de Diretor do Departamento de Educação.

22 — Noticia-se ter sido criado o Instituto Católico Brasil-Bélgica, com a finalidade de estreitar os laços de simpatia intelectual e moral entre o pensamento católico das duas nações.

22 — Noticia-se do Recife (Pernambuco) o encerramento, ontem, do Curso Intensivo de Formação de Diretoras de Grupos Escolares do Interior do Estado, com a entrega dos diplomas a 68 professoras aprovadas.

25 — Noticia-se já existirem 32 ginásios, da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, funcionando gratuitamente em 12 Estados da Federação.

27 — Noticia-se ter sido instalado a 25 último o IV Congresso Inter-Americano de Educação Católica, com a presença de mais de mil educadores católicos de todos os países americanos e alguns europeus.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE AGOSTO DE 1951

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

1 — É publicado o Decreto n.º 29.815, de 27/7/1951, que aprova e manda executar o Regulamento da Escola Naval.

1 — É publicado o Decreto n.º 29.832, de 1/8/1951, que dispõe sobre a revisão das Tabelas únicas de Extranumerários mensalistas dos diversos Ministérios.

2 — É publicada a Portaria número 15, de 17/7/1951, do Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas, que baixa as Instruções n.º 1, sobre a concessão de auxílios pelo Conselho Nacional de Pesquisas.

4 — É publicada a Lei número 1.401, de 31/7/1951, que muda a denominação da cadeira de História Econômica, do Curso de Ciências Econômicas, para História Econômica e do Brasil, e desdobra o Curso de Ciências Contábeis e Atuariais.

8 — É publicada a Lei número 1.403, de 6/8/1951, que dispõe sobre a transladação para o Rio de Janeiro dos despojos mortais da Princesa Isabel e de seu esposo, Conde d'Eu.

8 — É publicado o Decreto número 29.831, de 31/7/1951, que concede autorização para funcionamento do Curso de Jornalismo da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

8 — É publicado o Decreto número 29.857, de 6/8/1951, que modifica os artigos 2.º, 13 e 15 do Regimento do Serviço de Assis-

tência a Menores do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, aprovado pelo Decreto n.º 16.575, de 11/9/1944.

8 — É publicada a Portaria n.º 819, de 1/8/1951, do Ministro da Educação, que designa Comissão Especial para reexaminar o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, originário de mensagem do Governo passado.

8 — É publicada a Circular número 3, de 25/7/1951, do Diretor da Diretoria de Ensino Secundário, que dispõe sobre a regularização da situação de professores atualmente em exercício, sem o competente registro.

9 — É publicado o Decreto número 29.850, de 6/8/1951, que aprova o Regulamento da Comissão Nacional de Alimentação.

11 — É publicada a Deliberação n.º 67-51, de 30/7/1951, do Conselho Nacional de Desportos, que estabelece normas para a transferência de atletas pertencentes às entidades desportivas, em geral.

13 — É publicado o Decreto número 29.870, de 10/8/1951, que introduz alteração no Regulamento da Academia Militar das Agulhas Negras.

14 — É publicada a Portaria n.º 86, de 9/8/1951, do Ministro do Trabalho, que cria, na Divisão de Construção do Instituto Nacional de Tecnologia, o Curso de Tecnologia e Construção de Máquinas.

16 — É publicado o Decreto número 29.882, de 13/8/1951, que autoriza o Serviço do Patrimônio da União a aceitar doação de um

terreno situado no município de Machado, Estado de Minas Gerais, destinado à instalação de uma Escola de Iniciação Agrícola.

16 — É publicada a Portaria n. 113, de 6/8/951, do Diretor do Ensino Comercial, que dispõe sobre o Curso Fundamental da Educação para aperfeiçoamento dos inspetores do ensino comercial, com exercício no Distrito Federal.

16 — É publicada a Portaria n.º 40, de 16/7/951, do Diretor do Instituto Benjamin Constant, que regulamenta os cursos de Formação de Professor e Inspetor de Cegos.

17 — É publicada a Portaria n.º 116, de 13/8/951, do Diretor do Instituto Rio Branco, que baixa instruções sobre a frequência no Curso de Preparação à Carreira de Diplomata.

17 — É publicada a Portaria n.º 117, de 13/8/951, do Diretor do Instituto Rio Branco, que dá nova redação ao item I da Portaria n.º 113, de 23/7/951, que dispõe sobre a frequência no Curso de Aperfeiçoamento de Diplomata.

17 — É publicada a Portaria n.º 839, de 9/8/951, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso Feminino de Formação Rural, assinadas pelo Diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

17 — É publicada a Portaria n.º 71, de 9/8/951, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que considera o Curso Normal, de formação de professores de surdos-mudos, como uma das unidades do regulamento do ensino para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

17 — É publicada a Portaria n.º 298, de 10/8/951, do Ministro da Aeronáutica, que aprova as instruções para a admissão à Escola de Aeronáutica.

18 — É publicada a Portaria n.º 836, de 10/8/951, do Ministro de Educação, que designa Comissão para elaborar o plano de uma

campanha de caráter cívico e educativo, a ser empreendida pelo Ministério da Educação e Saúde.

21 — É publicada a Portaria n.º 25, de 13/7/951, do Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que expede instruções reguladoras da concessão e distribuição de Bolsas de Estudo, para os cursos a se iniciarem no corrente exercício.

22 — É publicada a Lista Parcial n.º 7, da Comissão Nacional ao Livro Didático, que traz a relação dos livros didáticos julgados, como de uso autorizado.

23 — É publicada a Portaria n.º 95, de 14/8/951, do Ministro do Trabalho, que cria, na Divisão de Indústrias Químicas Orgânicas do Instituto Nacional de Tecnologia, o Curso de Introdução a Química das Proteínas, e dispõe sobre seu funcionamento.

25 — É publicado o Aviso número 554, de 24/8/951, do Ministro da Guerra, que dispõe sobre qual o tempo de serviço a que são obrigados a prestar em Corpo de Tropa os alunos desligados dos Centros de Preparação de Oficiais da Reserva.

28 — São publicadas, pela Diretoria do Ensino Naval, as Instruções para a admissão ao Colégio Naval no ano de 1952.

29 — É publicada a Portaria n. 27, de 24/8/951, do Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas, que baixa as Instruções sobre prestação de contas das pessoas ou instituições beneficiadas com auxílios ou bolsas para estudos ou pesquisas.

30 — É publicado o Decreto n.º 29.929, de 28/8/951, que concede subvenção à Confederação Brasileira de Desportos Universitários, para o exercício de 1951.

II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E DOS TERRITÓRIOS

1 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 39, de 31/7/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Dis-

trito Federal, que dispõe sobre os resultados, por série e por matéria, da primeira prova parcial.

1 — É publicada a Lei número 1126, de 31/7/951, do Estado de Pernambuco, que concede um auxílio para a reconstrução da "Escola Padre Félix Barreto", no município de Bezerros.

1 — São publicadas as Portarias ns. 885, 886 e 887, de 27/7/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que transferem escolas.

2 — É publicado o Decreto número 3.595, de 31/7/951, do Estado de Minas Gerais, que transforma em Grupo Escolar as Escolas Reunidas "Joaquim Nabuco", de Divinópolis.

3 — É publicado o Ato número 2.547, de 2/8/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que abre o crédito especial ao Externato São José, do município de São José do Egito, autorizado pela lei n.º 1.115, de 23/7/951.

3 — É publicada a Portaria número 1.420, de 2/8/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que designa as Comissões Municipais de Educação dos Municípios de Itapemirim e Espírito Santo.

3 — É publicado o Decreto número 4.006, de 2/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que cria oito funções de Monitor de Educação Física, no Serviço de Educação Física.

4 — É publicado o Decreto número 807, de 25/7/951, do Estado do Maranhão, que faz doação às Irmãs Terceiras Capuchinhas de um prédio para funcionamento dos seus departamentos administrativos e da Escola de Enfermagem "São Francisco de Assis".

4 — São publicadas as Leis números 1.045 e 1.047, de 28/7/951, do Estado do Ceará, que abrem créditos adicionais ao Instituto de Educação.

4 — É publicado o Ato número 2.555, de 3/8/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que abre o crédito especial au-

torizado pela Lei n.º 1.126, de 31/7/951, para a reconstrução da "Escola Padre Félix Barreto", no município de Bezerros.

5 — São publicados os Programas dos Exames de Admissão à primeira série do curso ginasial do Ginásio Estadual do Instituto Pedagógico "Rui Barbosa", em Aracaju, Estado de Sergipe.

6 — É publicada a Lei número 1.044, de 28/7/951, do Estado do Ceará, que autoriza a abertura do crédito especial para pagamento das despesas de localização e fiscalização dos prédios de construções rurais concedidas pelo Governo Federal ao Estado do Ceará.

7 — É publicada a Lei número 612, de 2/8/951, do Estado do Maranhão, que concede auxílio para conclusão do Grupo Escolar de Icatu.

7 — É publicada a Lei número 613, de 2/8/951, do Estado do Maranhão, que autoriza a abertura de crédito especial para conclusão e equipamento do Grupo Escolar de Vitória do Baixo Meirim.

7 — É publicada a Lei número 615, de 2/8/951, do Estado do Maranhão, que abre crédito especial para auxílio à Casa do Estudante Pobre do Piauí.

7 — É publicado o Decreto número 2.310, de 6/8/951, do Estado do Paraná, que aprova a série funcional de professores extranumerários mensalistas, da Secretaria de Educação e Cultura.

C — É publicada a Lei número 1.131, de 7/8/951, do Estado de Pernambuco, que autoriza a abertura de crédito suplementar a várias consignações do atual orçamento.

8 — São publicadas as Portarias ns. 1.173, 1.174, 1.175, 1.175, 1.177, 1.178 e 1.182, de 7/8/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transferem cadeiras de escolas.

8 — É publicado o Decreto número 2.312, de 7/8/951, do Estado do Paraná, que concede au-

xílio à Escola de Arte Dramática de São Paulo.

8 — É publicado o Decreto Legislativo n.º 215, de 1/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que aprova o convênio entre o Estado e a direção do Arsenal de Guerra de General Câmara, a respeito da encampação dos serviços do Ginásio General Câmara.

8 — É publicado o Decreto Legislativo n.º 216, de 1/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que aprova o convênio a ser celebrado entre o Estado e o município de Livramento para a encampação de grupos escolares naquela cidade.

9 — São publicadas as Instruções gerais para as provas de promoção e conclusão do curso primário em 1951, do Serviço de Verificação do Rendimento Escolar, do Estado de Pernambuco.

9 — É publicada a Lei número 1.517, de 9/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que altera o Lei n.º 1.225, de 30/11/951, a fim de isentar as professoras estaduais da taxa de turismo.

9 — É publicado o Decreto número 1.847, de 9/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que dá denominação a Escola Isolada.

10 — São abertas, por ato de 8 de agosto de 1951, do Diretor do Departamento de Educação do Estado do Piauí, as inscrições às Bolsas de Estudo concedidas pelo INEP.

10 — É publicado o Ato número 2.645, de 9/8/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que abre o crédito autorizado pela lei n.º 1.131, de 7/8/951.

10 — São publicadas as Portarias ns. 1.197, 1.198, 1.200 e 1.202, de 9/8/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transferem cursos vagos do ensino supletivo.

10 — É publicada a Portaria n.º 1.221, de 9/8/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira de escola.

10 — É publicado o Ato de 6 de agosto de 1951, do Secretário

de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que concede subvenção a escola do município de Campos.

11 — É publicada a Lei número 623, de 3/8/951, do Estado do Maranhão, que abre crédito especial destinado às despesas de conservação, remodelação e obras de alvenaria em imóvel do Estado, localizados no município de Barra do Corda.

11 — É publicado o Ato número 2.656, de 10/8/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que inclui na classificação dos Concluintes dos Cursos de Especialização, de que trata o artigo 481 do Regulamento do Ensino Primário, as professoras habilitadas pelos Cursos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

11 — É publicado o Decreto n.º 602, de 10/8/951, do Estado do Espírito Santo, que dá a denominação de "Professora Inah Verneck" às Escolas Reunidas de Aquidaban, da cidade de Cachoeiro do Itapemirim.

II — É publicado o Decreto n.º 603, de 10/8/951, do Estado do Espírito Santo, que transforma escolas isoladas do município de Cachoeiro do Itapemirim em Grupo Escolar.

11 — É publicado o Decreto n.º 604, de 10/8/951, do Estado do Espírito Santo, que abre crédito especial para o pagamento do auxílio concedido à Campanha Nacional de Educandários Gratuitos — Seção do Espírito Santo.

11 — É publicada a Lei número 1.261, de 10/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que abre crédito especial para pagamento das despesas com admissão de extranumerários contratados para o Ensino Pré-Primário e Primário.

11 — É publicada a Lei número 1.518, de 9/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que altera a classificação de cargos do Quadro Suplementar da Universidade do Rio Grande do Sul.

11 — São publicadas, no Estado de Goiás, as Instruções aos candidatos a Bolsas de Estudo no

INEP, constantes da Portaria número 25, do referido Instituto.

12 — É publicada a Lei número 1.262, de 11/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que concede isenção de impostos a um imóvel destinado à construção de um Colégio.

12 — É publicado o Ato de 11 de agosto de 1951, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que designa o Secretário de Educação e Cultura para assinar, com o Ministério da Educação e Saúde, os termos de acordo para construção de unidades escolares no território fluminense, por força do Auxílio Federal do Ensino Primário.

14 — É publicado o Decreto número 517, de 11/8/951, do Estado de Alagoas, que transfere cadeira isolada e dá outras providências.

14 — É publicada a Portaria n.º 1.447, de 9/8/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que altera as gratificações de função dos Diretores de Grupos Escolares.

14 — São publicados os Atos de 8/8/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado do Rio de Janeiro, que cassam subvenções concedidas a escolas particulares.

15 — São publicadas as Portarias ns. 1.245 e 1.246, de 14/8/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transferem cadeiras de escolas.

15 — É publicada a Lei número 1.266, de 13/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que muda a denominação de escola primária localizada no município de Carmo.

15 — É publicada a Lei número 1.267, de 13/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que muda a denominação de estabelecimento agrícola do município de Niterói.

15 — É publicada a Lei número 477, de 26/1/951, do Estado de Goiás, que cria, na Secretaria de Estado da Educação, o Serviço de Clubes Agrícolas Escolares.

16 — São publicados os Atos de 16 e 27/3/951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem escolas.

16 — São publicados os Decretos ns. 1.862, 1.863, 1.865 e 1.866, de 16/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que dão denominações a Grupos Escolares.

16 — É publicado o Decreto número 1.864, de 16/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que transfere de localidade Escola Isolada, no município de São José do Norte.

17 — É publicada a Ordem de Serviço no 42, de 16/8/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre as providências a tomar no caso de existência de turma vaga.

17 — São publicados os Atos de 15-2, 27-3, 7 e 27-4, 31-5 e 1 e 10 de agosto de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem escolas.

17 — É publicada a Lei número 709, de 16/8/951, do Estado de Minas Gerais, que revigora a autorização constante da Lei número 612, de 2/9/950, referente à construção do prédio da Escola Normal Oficial de Uberaba.

17 — É publicado o Edital da Secretaria de Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, com as Instruções reguladoras da concessão e distribuição de Bolsas de Estudo pelo I.N.É.P.

17 — É publicado o Decreto número 4.009, de 16/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que declara de utilidade pública e desapropria terreno no município de São Fidélis, destinado à construção de uma escola primária rural.

17 — São publicados os Decretos ns. 212, 214, 215, 216 e 217, de 7/8/951, do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas.

17 — É publicado o Decreto número 213, de 7/8/951, do Estado de Goiás, que torna sem efeito a transferência de escola isolada do município de Corumbaíba, para o de Vianópolis.

18 — É publicada a Resolução n.º 24, de 17/8/951, do Prefeito do Distrito Federal, que regulamenta o Salão Rural de Belas-Artes do Distrito Federal.

18 — É publicada a Resolução n.º 25, de 17/8/951, do Prefeito do Distrito Federal, que institui, no Departamento de História e Documentação da Secretaria Geral de Educação, o Conselho de Jornalistas.

18 — É publicado o Ato de 1 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de escola.

18 — São publicadas as Portarias ns. 1.265 e 1.266, de 17 de agosto de 1951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que, respectivamente, transfere e localiza cadeira de escola.

18 — É publicada a lei número 1.268, de 16/8/951, do Estado de Rio de Janeiro, que denomina "Salgado Filho" o Grupo Escolar a ser construído no bairro da Engenharia, no município de Niterói.

18 — É publicado o Decreto número 4.010, de 17/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que declara que a escola criada pelo Decreto n.º 3.671, de 2/6/950, no município de Nova Iguaçu, achase instalado na localidade de Jaceruba e não na de São Paulo, como constou do referido decreto.

18 — São publicadas as Portarias ns. 921, de 7/8/951, 943, 944 e 948, de 14/8/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que transferem escolas vagas.

18 — São publicadas as Portarias ns. 1.273 e 1.274, de 18/8/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que localizam cadeiras de escolas.

19 — É publicada a Lei número 1.548, de 14/8/951, do Estado de Alagoas, que transforma em cargos de provimento efetivo os cargos em comissão de Preparadores de Física, Química e Histó-

ria Natural do Colégio Estadual de Alagoas e do Colégio Moreira Silva.

20 — É publicada a Lei n.º 1.063, de 10/8/951, do Estado do Ceará que concede isenção do imposto de selo aos alunos dos estabelecimentos oficiais do ensino do Estado.

20 — São publicados os Atos de 17/8/951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem escolas.

21 — É publicada a Lei número 604, de 20/8/951, do Distrito Federal, que isenta do imposto de selos de diversões os circos e teatros que derem espetáculos próprios para crianças nas condições que indica.

21 — São publicadas as Informações n.º 8, de 20/8/951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, do Distrito Federal, que determinam participação da Secretaria Geral de Educação e Cultura na "Semana Antialcoólica".

21 — É publicado o Decreto n.º 608, de 20/8/951, do Estado do Espírito Santo, que autoriza a Secretaria de Educação e Cultura a propor, no próximo mês de setembro, promoções de professores primários para provimento de cargos existentes nas classes superiores da carreira.

21 — É publicado o Decreto n.º 609, de 20/8/951, do Estado do Espírito Santo, que transforma as escolas do Preventório "Alzira Bley", em Escolas Reunidas, com a denominação de "Professor Dr. Sousa Araújo".

21 — É publicada a Portaria ns 1.501, de 20/8/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que permite o afastamento, até seis dias, aos professores e funcionários subordinados à Secretaria de Educação e Cultura, que visitarem Vitória na primeira quinzena de setembro.

21 — É publicada a Lei número 669, de 20/8/951, do Estado do Paraná, que denomina "Ginás-

sio General Plínio Tourinho" o estabelecimento de ensino secundário de Joaquim Távora.

21 — É publicada a Lei número 671, de 20/8/951, do Estado do Paraná, que denomina "Ginásio Estadual Joaquim Pereira de Macedo" o Ginásio Estadual de Cambará.

21 — É publicada a Lei número 672, de 20/8/951, do Estado do Paraná, que autoriza o Poder Executivo a doar à Mitra Metropolitana de Curitiba o prédio onde funciona o Grupo Escolar de Guaratuba.

21 — É publicado o Decreto n.º 1.920, de 20/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que declara de utilidade pública e desapropria um imóvel necessário à construção dos edifícios públicos destinados à Reitoria, Faculdade de Ciências Econômicas e Faculdade de Arquitetura da Universidade do Rio Grande do Sul.

21 — É publicado o Decreto n.º 206, de 28/7/951, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no município de Formosa.

21 — É publicado o Decreto s/n., de 2/8/951, do Estado de Goiás, que nomeia o Diretor da Divisão de Ensino do Segundo Grau para exercer o cargo de Secretário de Estado da Educação, enquanto durar o afastamento legal e temporário do respectivo titular.

22 — É publicada a Portaria n.º 965, de 17/8/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola no município de Mangaratiba.

22 — É publicada a Portaria n.º 968, de 17/8/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que eleva de quarta a terceira categoria o Grupo Escolar do Município de Paraíba do Sul.

22 — É publicada a Lei número 498, de 14/8/951, do Estado de Goiás, que abre crédito especial para ocorrer às despesas com uma

comissão de alunos da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás, que irá ao Rio de Janeiro tratar da equiparação da referida Faculdade.

23 — É publicado o Ato do Secretário de Educação, do Estado de Minas Gerais, que transfere para o Grupo Escolar "Dom Beneditinos", da cidade de Mariana, as Escolas Reunidas da mesma cidade.

24 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 23, de 23/8/951, do Diretor do Departamento de Educação Complementar, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre a "Semana Antialcoólica".

24 — É publicado o Decreto n.º 3.607, de 23/8/951, do Estado de Minas Gerais, que declara de utilidade pública terreno para ampliação do Grupo Escolar "Helena Peña", de Belo Horizonte.

24 — É publicada a Lei número 1.274, de 22/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que cria cargos de professor de ensino pré-primário e primário.

24 — É publicada a Lei número 1.277, de 22/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que dá a denominação de "Dr. Luciano Pestre" ao Grupo Escolar, a ser construído no bairro do Caramujo, município de Niterói.

24 — É publicado o Decreto n.º 1.960, de 20/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria um Grupo Escolar no município de Marcelino Ramos.

24 — É publicada a Lei número 497, de 14/8/951, do Estado de Goiás, que dispõe sobre a doação de lotes de terreno à Sociedade Feminina de Instrução e Caridade.

24 — É publicado o Decreto n.º 222, de 14/8/951, do Estado de Goiás, que torna sem efeito a transferência da Escola Isolada da Fazenda Pianco, município de Anápolis, para a Fazenda Paciência, município de Petrópolis de Goiás.

25 — É publicada a Resolução n.º 18, de 23/8/951, do Secretário

Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que altera o art. 8.º da Resolução n.º 13, de 23/6/951, do Secretário Geral da Educação e Cultura, que dispõe sobre a Comissão Municipal de Belas-Artes.

25 — É publicada a Resolução n.º 19, de 23/8/951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que cria, no Departamento de Educação de Adultos, o Setor de Relações Públicas.

25 — É publicada a Lei número 714, de 24/8/951, do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre a doação de bens à União, para os fins da lei federal n.º 1.254, de 4/12/950.

26 — São publicados os Decretos ns. 202, 204, de 24/7/951; 226 e 227, de 14/8/951; 231, 232, 233, 234, 235, 236 e 237, de 18/8/951, do Estado de Goiás, que transferem escolas.

26 — É publicado o Decreto ns 223, de 14/8/951, do Estado de Goiás, que torna sem efeito transferência de escola no município de Vianópolis.

27 — É publicado o Quadro da matrícula do Ensino Particular, no Distrito Federal, referente ao mês de junho de 1951.

27 — É publicado o Ato de 30 de junho de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de Grupo Escolar.

28 — São publicadas as Instruções n. 9, de 27/8/951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõem sobre as festividades do "Dia da Árvore".

28 — São publicadas as Instruções n.º 10, de 27/8/951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que regulam o estágio de médicos, dentistas, enfermeiros, visitantes sociais, nutricionistas e alunos da última série das respectivas Escolas e Faculdades Oficiais ou reconhecidas, nas dependências do Departamento de Saúde Escolar da Escola da Se-

cretaria Geral de Educação e Cultura.

28 — É publicado o Ato de 6 de julho de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que anexa escola da cidade de Maranguape ao Instituto dos Pobres, da mesma cidade.

28 — É publicado o Decreto ns 4.015, de 27/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que declara de utilidade pública e desapropria terreno no município de Silva Jardim, necessário à construção de uma escola primária rural.

28 — É publicado o Decreto n. 4.016, de 27/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que declara de utilidade pública e desapropria terreno no município de Casimiro de Abreu, necessário à construção de um Grupo Escolar.

28 — É publicada a Portaria n.º 984, de 23/8/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que permite passe a funcionar em regime de Grupo Escolar a Escola de Japuíba, município de Cachoeiras de Macacu.

29 — São publicados os Atos de 20/7/951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem cadeiras de escolas.

29 — É publicado o Ato de agosto de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que torna sem efeito transferência de escola do município de São Benedito.

29 — É publicada a Lei número 1.282, de 27/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina "Major Franca" a escola rural construída na Fazenda Belavista, no município de Natividade de Carangola.

29 — É publicada a Lei número 1.283, de 27/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina "Ilídio Valentim de Moraes" a escola rural construída na localidade de Santa Rita do Prata, município de Natividade do Carangola.

30 — É publicado o Ato de 5 de maio de 1951, do Governador

do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Icó.

30 — São publicados os Atos de 31/7/951 e 29/8/951, do Governador do Estado do Ceará, que Transferem cadeiras de escolas.

30 — É publicada a Lei número 1.284, de 28/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que retifica nome de instituição beneficiada com verba orçamentária.

30 — É publicado o Decreto número 2.427, de 29/8/951, do Estado do Paraná, que cria grupos escolares nos municípios de Jaguariaíva, Panaraguá, Guarapuava, Malé e Londrina.

30 — É publicado o Decreto número 238, de 20/8/951, do Estado de Goiás, que dispõe sobre a organização de cadastro escolar do Estado, e dá outras providências.

31 — É publicada a Lei número 605, de 29/8/951, do Distrito Federal, que considera de utilidade pública, como instituição de assistência social, a "Fundação Bela Lopes de Oliveira".

31 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 44, de 30/8/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que declara, em aditamento à Ordem de Serviço n.º 43, que, nas relações dos melhores alunos do ano letivo de 1950, deve figurar apenas um nome para cada série, seguido do respectivo endereço.

31 — É publicada a Lei número 1.287, de 30/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina "Amanda Velasco" o Grupo Escolar que está sendo construído na Vila Ipiúba, município de São Gonçalo.

31 — É publicada a Lei número 1.288, de 30/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que revoga as Leis ns. 70, de 5/1/948; 620, de 4/11/949; 747, de 27/12/949; 898, de 14/6/950, e 934, de 29/7/950, que autorizam o Poder Executivo a conceder, anualmente, subvenções e auxílios às entidades que mencionam.

31 — É publicado o Decreto número 4.018, de 30/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que destaca sete cargos de professor de ensino pré-primário e primário, dos que forem criados pela Lei n.º 1.274, de 22/8/951, a fim de integrarem a lotação dos municípios de Santo Antônio de Pádua, São Fidélis, São Pedro d'Aldeia e Vassouras.

31 — É publicado o Decreto número 4.019, de 30/8/951, do Estado do Rio de Janeiro, que cria escolas primárias nos municípios do Cambuci e Itaperuna.

31 — É publicado o Decreto número 2.271, de 28/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio ao Círculo Operário Porto Alegrense, para difusão da cultura artística.

31 — É publicado o Decreto número 2.272, de 28/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio à Associação Rio Grandense de Música, de Santa Maria, para difusão da cultura artística.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

1 — É publicado o Decreto número 1.022, de 26/7/951, do Município de Fortaleza (Ceará), que aprova o Regimento Interno do Ginásio Municipal de Fortaleza.

14 — É publicada a Lei número 196, de 13/8/951, do Município de Vitória (Espírito Santo), que concede ao Diretório Acadêmico da Faculdade de Odontologia do Espírito Santo o auxílio de dez mil cruzeiros.

17 — É publicado o Decreto s/n., de 10/7/951, do Município de Barra Mansa (Rio de Janeiro), que cria uma escola mista diurna na Fazenda Bocaina.

18 — É publicada a Resolução n.º 6, do Município de Cantagalo (Rio de Janeiro), que concede subvenções.

21 — É publicada a Lei número 199, de 10/8/951, do Município de Teresina (Piauí), que transfere escolas, extingue e cria

cargos, e dá outras providências.

22 — É publicada a Declaração n.º 91, do município de Itaguaí (Rio de Janeiro), que autoriza o Prefeito a conceder, anualmente, subvenção ao Ginásio Fernando Costa.

22 — É publicada a Deliberação n.º 149, de 30/6/951, do Município de Vassouras (Rio de Janeiro), que concede subvenção anual ao Ginásio Barão do Pati.

22 — É publicada a Deliberação n.º 155, de 18/7/951, do Município de Vassouras (Rio de Janeiro), que autoriza o Prefeito a permutar terrenos até perfazer a área necessária à construção do Grupo Escolar do distrito de Governador Portela.

22 — É publicada a Resolução n.º 71, de 1/8/951, do Município de Silva Jardim (Rio de Janeiro), que abre crédito especial para pagamento da contribuição do município na construção das escolas estaduais construídas com o Fundo Nacional de Educação.

28 — É publicada a Lei n. 73, de 13/8/951, do Município de Assai (Paraná), que abre crédito especial para atender a diversas despesas, inclusive à construção de um Grupo Escolar.

IV — NOTICIÁRIO

1 — Realizou-se no Ministério da Educação e Saúde o ato de assinatura do acordo entre a União e o Estado do Rio Grande do Sul, para a execução dos serviços da Campanha de Educação de Adultos, naquele Estado, durante o ano de 1951.

3 — Noticia-se a instalação da Comissão incumbida dos primeiros estudos para a concretização da Universidade do Distrito Federal.

3 — Noticia-se que "The British Council" acaba de conceder seis bolsas de estudos a brasileiros que queiram especializar-se nas Universidades, Colégios e Centros de Pesquisas do Reino Unido.

4 — Encerrar-se-á, hoje, em sessão solene, o IV Congresso Inter-Americano de Educação Católica.

10 — Noticia-se que será prestada homenagem ao professor Frederico Carpenter, com a inauguração, a 14 do corrente, do seu busto, em uma das salas do prédio em que tem sede a Faculdade de Direito da Universidade do Brasil.

11 — Noticia-se a aprovação, pelo Ministro da Educação e Saúde, das Instruções para o funcionamento, no corrente ano, dos cursos de aperfeiçoamento para o magistério das escolas primárias e normais de todo o país, mantidos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

17 — Noticia-se, de São Paulo, que foi iniciado, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, um movimento no sentido de se inslaular, neste Instituto Superior de Ensino, o regime da carreira do professorado universitário.

17 — Noticia-se que, no ano passado, funcionaram, no Estado do Maranhão, cerca de 730 cursos de ensino supletivo, com o auxílio do Governo Federal.

29 — Continuam intensas as atividades do I Congresso Brasileiro de Folclore.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE SETEMBRO DE 1951

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

1 — É publicado o Aviso n.º 578, de 30/8/51, do Ministro da Guerra, que fixa o número de vagas para matrículas no Colégio Militar, em 1952.

4 — É publicada a Portaria número 923, de 29/8/951, do Ministro da Educação, que dispõe sobre aulas de extensão cultural no Colégio Pedro II.

5 — É publicada a Resolução ns 426, de 7/7/949, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que registra pronunciamento sobre um projeto de criação da primeira Colônia-Escola brasileira.

6 — É publicada a Portaria n.º 936, de 31/8/951, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Indústrias Rurais Caseiras, assinadas pelo Diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

10 — É publicada a Lei número 1.424, de 4/9/951, que declara de utilidade pública o Instituto Cultural ítalo-Brasileiro, de Campinas, no Estado de São Paulo.

10 — É publicada a Resolução n.º 431, de 8/7/951, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que formula apelos relativamente à regularização dos registros escolares tanto oficiais como privados.

II — É publicada a Resolução n.º 424, de 6/7/949, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de

Estatística, que consigna os padrões que a Estatística da Educação já pode fornecer para aferir a capacidade, a eficiência e o rendimento do ensino primário fundamental comum.

11 — É publicada a Portaria n.º 949, de 5/9/951, do Ministro da Agricultura, que dispõe sobre a distribuição do tempo dos trabalhos escolares nos estabelecimentos de ensino agrícola e estabelece normas.

12 — É publicada a Portaria n.º 88, de 24/8/951, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que permite sejam matriculados no Curso Normal de formação de professores de surdos-mudos, no corrente ano, todos os candidatos classificados no concurso de habilitação.

13 — É publicada a Portaria n.º 926, de 3/9/951, do Ministro da Educação, que expede os programas de Física e Química, Biologia, Geografia Humana do Brasil e História Administrativa e Econômica do Brasil e respectivas instruções metodológicas, para os cursos técnicos de comércio.

14 — É publicado o Decreto n.º 29.976, de 12/9/951, que torna público o depósito dos instrumentos de aceitação, por parte de vários países da Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

17 — É publicado o Decreto n.º 29.997, de 14/9/951, que dispõe sobre o preenchimento, em caráter provisório, de função de extranumerário-mensalista.

18 — É publicado o Decreto n.º 29.974, de 10/9/1951, que modifica o Brasão da Academia Militar das Agulhas Negras.

18 — É publicado o Decreto n.º 29.969, de 10/9/1951, que aprova e manda adotar o Toque de Cometa Indicativo do Colégio Militar.

18 — É publicada a Resolução n.º 436, de 9/7/1951, da Assembléa Geral do Conselho Nacional de Estatística, que fixa normas para a divulgação de dados estatísticos provisórios, no país e no estrangeiro.

18 — É publicada a Resolução n.º 439, de 9/7/1949, da Assembléa Geral do Conselho Nacional de Estatística, que formula considerações sobre a cooperação Intergovernamental e, em particular, sobre a Convenção Nacional de Educação e Saúde.

19 — É publicada a Portaria n.º 976, de 13/9/1951, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento de cursos avulsos destinados a bolsistas da Organização das Nações Unidas, assinadas pelo Diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

19 — É publicada a Portaria n.º 89, de 24/8/1951, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que altera o Regulamento do Curso Normal, de formação de professores de surdos-mudos, expedido pela Portaria n.º 26, de 14 de junho de 1951.

22 — É publicada a Portaria n.º 91, de 13/9/1951, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que aprova as diretrizes relativas aos Corpos Docente e Discente do Curso Normal, de formação de professores de surdos-mudos.

26 — É publicado o Decreto n.º 30.006, de 24/9/1951, que altera a lotação das repartições do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, para transferir professor do Ensino Primário.

27 — É publicada a Resolução n.º 11/9/1950, da Assembléa Geral do Conselho Nacional de Es-

tatística, que traduz o aplauso do Conselho à realização do XIII Congresso Brasileiro de Esperanto.

27 — É publicada a Resolução n.º 451, de 11/9/1950, da Assembléa Geral do Conselho Nacional de Estatística, que formula apelo em prol do ensino obrigatório dos preenchimentos dos livros e questionários do Regimento Escolar.

27 — É publicada a Portaria n.º 204, de 21/9/1951, do Ministro da Guerra, que aprova as insígnias do Comando da Academia Militar das Agulhas Negras.

29 — É publicada a Resolução n.º 459, de 12/9/1950, da Assembléa Geral do Conselho Nacional de Estatística, que formula um apelo à instalação da Primeira Colônia-Escola baiana.

29 — É publicada a Resolução n.º 461, de 12/9/1950, da Assembléa Geral do Conselho Nacional de Estatística, que exprime votos sobre o Seminário Inter-americano de Alfabetização e Educação de Adultos.

TI — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E DOS TERRITÓRIOS

1 — É publicado o Decreto n.º 2.241, de 28/8/1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio para aperfeiçoamento cultural.

1 — É publicado o Decreto n.º 2.273, de 28/8/1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio ao Instituto Municipal de Belas-Artes de Santa Maria.

1 — É publicado o Decreto n.º 2.274, de 28/8/1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio ao Teatro do Estudante de Porto Alegre.

1 — São publicados os Decretos de ns. 2.275 a 2.281, de 28 de agosto de 1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concedem auxílios para difusão cultural e artística.

1 — É publicado o Decreto n.º 2.282, de 30/8/1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria

escolas reunidas no município de porto Alegre.

1 — São publicados os Decretos de ns. 2.283 a 2.294, e de 2.296 a 2.300, de 30/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concedem auxílios para aperfeiçoamento e difusão cultural e artística.

1 — E' publicado o Decreto n.º 2.295, de 30/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio de Cr\$ 100.000,00 ao Orfeão Rio Grandense, para a temporada lírica popular de Porto Alegre.

1 — E' publicado o Decreto n.º 2.302, de 30/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio à Associação Estudantil, de Encruzilhada do Sul.

1 — E' publicado o Decreto n.º 2.302, de 30/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio para construção de monumento a Júlio de Castilhos, na cidade do mesmo nome.

1 — São publicados os Decretos ns. 2.306, 2.309, 2.311, 2.312, 2.313, 2.314, 2.315, 2.316 e 2.317, de 30/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concedem auxílios a várias instituições estudantis, centros acadêmicos e revistas universitárias.

1 — E' publicado o Decreto n.º 2.319, de 30/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio à Comissão Estadual de Folclore, da capital.

1 — E' publicado o Decreto n.º 2.321, de 30/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio à Revista do Ministério Público.

1 — E' publicado o Decreto n.º 3.322, de 30/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio à Sociedade de Engenharia, de Porto Alegre.

1 — E' publicado o Decreto n.º 2.323, de 30/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio ao Instituto Geobiológico La Salle, de Canoas.

1 — São publicados os Decretos de ns. 2.324 a 2.335, de 30 de agosto de 1951, do Estado do

Rio Grande do Sul, que concedem auxílios às Associações Culturais e Centros Acadêmicos.

1 — São publicados os Decretos ns. 2.337, 2.339 e 2.340, de 30/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concedem auxílios ao Instituto Histórico e Geográfico, à Sociedade de Agronomia e à Academia Sul Rio-Grandense de Letras, respectivamente.

1 — São publicados os Decretos ns. 2.341, 2.342, 2.344 e 2.345, de 30/8/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concedem auxílios a escolas, federação de estudantes e Instituto de Cinema Educativo.

3 — São publicados os Decretos de ns. 2.350 a 2.361, de 30 de agosto de 1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que concedem auxílios a associações, centros culturais e difusão da cultura artística.

4 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 8, de 28/8/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que manda divulgar, entre os alunos das escolas primárias, que o Departamento Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) mantém um curso vocacional para menores de 12 a 14 anos de idade, que tenham completado a 4.ª série primária.

4 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 46, de 3/9/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que instala em várias escolas, a título de experiência, turmas de recuperação constituídas por crianças que não apresentam rendimento satisfatório na aprendizagem inicial da leitura e escrita, nem mesmo conseguindo integrar-se nos grupos infantis.

4 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 47, de 3/9/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre retorno de aluno à classe de-

pois de afastado da escola por motivo de doença.

4 — É publicada a Portaria n.º 11, de 25/8/951, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que estabelece condições para provimento dos cargos do magistério primário.

4 — São publicadas as Portarias ns. 991, 992, 993 e 994, de 27 de agosto de 1951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transferem, escolas de diversas localidades.

4 — É publicada a Portaria n.º 988, de 27/8/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que eleva de categoria o Jardim de Infância "Julia Cortines".

4 — É publicado Edital de 31 de agosto de 1951, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que abre inscrição para as bolsas de estudo instituídas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

5 — É publicada a Lei número 1.150, de 4/9/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que concede auxílio de Cr\$. 50.000,00 à União dos Estudantes de Comércio do Estado.

5 — São publicadas pelo Departamento de Educação do Estado de Minas Gerais as instruções que regulam a concessão de bolsas de estudo para os cursos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

6 — São publicadas as Instruções n.º 11, de 5/9/951, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que regulam a participação da Secretaria Geral de Educação e Cultura na Campanha de combate à mendicância e amparo à velhice e infância desamparadas.

6 — É publicada a Portaria n.º 1.470, de 5/9/951, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere de município a cadeira de Pré-Orientação Profissional.

6 — É publicada a Lei número 1.296, de 4/9/951, do Estado do

Rio de Janeiro, que isenta de imposto o terreno a ser adquirido para ampliação do Colégio Figueiredo, Costa.

6 — É publicado o Ato de 31 de agosto de 1951, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que cassa subvenção concedida a escola particular no município de Duque de Caxias.

G — É publicado o Decreto número 243, de 31/8/951, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada no município de Anápolis.

7 — São publicadas as Portarias ns. 1.471 e 1.472, de 6/9/951, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transferem cadeiras de diversos municípios.

7 — É publicada a Portaria n.º 595, de 1/9/951, do Departamento de Educação do Estado de Sergipe, que divide em distritos o Estado e designa inspetores escolares.

8 — São publicados os Decretos ns. 2.365 e 2.366, de 6/9/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que transferem escolas isoladas e grupo escolar, respectivamente.

8 — É publicado o Decreto número 2.367, de 6/9/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria escola isolada no município de Porto Alegre.

9 — É publicada a Nota de 20 de setembro de 1951, da Diretoria de Educação do Estado de Alagoas, que abre inscrições para a prova de seleção de candidatos às bolsas de estudo, concedidas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Rio de Janeiro, e transcreve a Portaria n.º 25, de 13/7/951, do Diretor do INEP, que expede instruções para distribuição das referidas bolsas e para os cursos a se iniciarem.

9 — É publicado o Decreto número 3.610, de 8/9/951, do Estado de Minas Gerais, que abre à Secretaria das Finanças o crédito especial de Cr\$ 400.000,00, para aquisição de terreno destinado à construção da Escola Normal Oficial de Uberaba.

9 — É publicado o Decreto número 3.612, de 8/9/951, do Estado de Minas Gerais, que abre à Secretaria da Viação e Obras Públicas o crédito de Cr\$ 800.000,00, para a construção da Escola Normal Oficial de Uberaba.

11 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 49, de 10/9/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o "Concurso de Linguagem", instituído pelos Diretores da Revista "O Ensino".

11 — É publicada a Lei número 1.165, de 10/9/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que autoriza o Poder Executivo a conceder um auxílio ao IV Congresso Nacional de Jornalistas.

11 — É publicado o Decreto n.º 520, de 6/9/951, do Estado de Alagoas, que transfere cadeira isolada mista, e dá outras providências.

11 — São publicados Atos de 4/9/951, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que cassam subvenções concedidas à escola particular e noturna e curso noturno, nos municípios de Macaé e Duque de Caxias.

12 — É publicada a Ordem de serviço n.º 50, de 11/9/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre as turmas de adaptação que revelarem condições de aproveitamento, capazes de levá-los a cursar com eficiência a 1.ª série.

13 — É publicada a Lei número 1.168, de 12/9/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que autoriza a construção de prédio destinado a Grupo Escolar na vila de Engenho do Meio.

13 — É publicado o Decreto número 2.370, de 13/9/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria escola isolada no município de Lajeado.

14 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 25, de 12/9/951, do Diretor do Departamento de Educação Complementar, da Prefeitura

do Distrito Federal, que dispõe sobre a comemoração do "Dia da Arvore".

14 — É publicada a Lei n.º 347, de 13/9/951, do Governador do Estado do Rio Grande do Norte, que eleva o número de cargos de professor primário.

14 — É publicada a Portaria n.º 303, de 18/9/951, do Departamento de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, que determina a realização de provas de habilitação para professores classes A e A-2, e dá outras providências.

15 — São publicadas as Portarias ns. 1.551 e 1.552, de 14 de setembro de 1951, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transferem cadeiras de diversos municípios.

15 — São publicadas as Portadas ns. 1.016, 1.017, 1.019 e 1.021, de 12/9/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transferem escolas em diversos municípios.

15 — São publicadas as Portarias ns. 1.018 e 1.020, de 12/9/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que anulam as Portarias ns. 634, de 25/5/951, e 22, de 22/2/949, que, respectivamente, transfere escola de município e suspende o ensino em escola de Paraíba do Sul.

15 — É publicada a Lei número 698, de 14/9/951, do Estado do Paraná, que autoriza abrir, à Secretaria de Educação e Cultura, o crédito de Cr\$2.000.000,00, para aquisição do prédio do Ginásio da Associação de Ensino Novo Ateneu, da cidade de Cornélio Procopio.

15 — São publicadas as Portarias ns. 20, de 20/8/951, 21, de 21/8/951, e 22, de 24/8/951, da Secretaria de Estado da Educação e Saúde do Estado de Goiás, que designam comissões para exame nas obras de prédios escolares rurais, em diversos municípios.

15 — São publicados Decretos ns. 248, 249, 250, 251, 252, 253,

254 e 255, de 31/8/951, do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas em diversos municípios.

15 — São publicados Decretos ns. 257, de 3/9/951, e 260, de 1/9/951, do Estado de Goiás, que tornam sem efeito transferências de escolas isoladas.

16 — É publicada a Lei número 1.181, de 15/9/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que autoriza a concessão de Cr\$ 50.000,00 à embaixada universitária da Escola de Belas-Artes, que segue para a Europa, em viagem de estudos.

16 — É publicado o Decreto de 13/9/951, do Estado de Sergipe, que designa diretor das Escolas Reunidas de Santo Amaro das Brotas.

16 — É publicado o Decreto de 13/9/951, do Estado de Sergipe, que designa diretor de Grupo Escolar da cidade de Itabaiana.

16 — É publicado o Decreto nº 4.026, de 15/9/951, do Estado do Rio de Janeiro, que dá denominação a escola no município de São Fidélis.

18 — É publicado o Ato número 3.080, de 17/9/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que abre crédito especial de Cr\$ 50.000,00, em vista da autorização contida na Lei nº 1.181, de 15 de setembro de 1951, para auxílio à embaixada universitária da Escola de Belas-Artes.

18 — É publicado o Decreto nº 2.374, de 17/9/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito especial à Secretaria de Educação e Cultura, para aquisição da biblioteca do professor Delfim de Mesquita Barbosa.

19 — São publicadas as Portarias ns. 1.557 e 1.558, de 18 de setembro de 1951, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transferem cursos vagos em diversos municípios, para facilitar a execução do plano do ensino supletivo.

19 — É publicado o Decreto nº 3.620, de 18/9/951, do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar da cidade de Bambuí,

denominada "Dr. Antônio Tôrles".

19 — É publicada a Lei número 1.537, de 19/9/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que autoriza a abertura de crédito especial para despesas de excursão de estudos da Faculdade de Farmácia e Odontologia, de Pelotas, e da outras providências.

20 — São publicadas as Portarias ns. 1.570, 1.571 e 1.581, as duas primeira de 18/9/951, e a terceira de 19/9/951, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que localizam cadeiras em diversos municípios.

20 — É publicada a Portaria n.º 1.574, de 18/9/951, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere cadeiras no município de Serra Talhada.

20 — É publicada a Portaria n.º 1.026, de 14/9/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola no município de Bom Jesus do Itabaiana.

21 — São publicadas as Instruções s/n., de 13/9/951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que regulam os exames e as promoções nos Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento, do Departamento de Educação de Adultos.

21 — É publicada a Lei número 1.199, de 20/9/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que autoriza o Poder Executivo a auxiliar com Cr\$ 50.000,00 a Primeira Semana de Estudos Jurídicos, realizada no Recife.

21 — É publicada a Lei número 1.201, de 20/9/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que reconhece como órgão de classe a Associação Pernambucana dos Servidores Públicos.

21 — É publicada a Lei número 71, de 20/9/951, do Estado de Minas Gerais, que abre, à Secretaria do Interior, o crédito especial de Cr\$ 337.400,00, para des-

pesas com a Escola de Reforma Antônio Carlos.

21 — É publicada a Lei número 725, de 20/9/951, do Estado de Minas Gerais, que revigora para o corrente exercício o saldo do crédito aberto pelo Decreto número 3.276, de 13/4/950, para conclusão das obras da Granja Escola Caio Martins.

21 — É publicada a Lei número 2.298, de 19/9/951, do Estado do Rio de Janeiro, que isenta de impostos terreno situado no município de Petrópolis, adquirido pela União das Operárias de Jesus, para instalação de educandário infantil e colônia de férias.

22 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 1, de 21/9/951, do Chefe do Instituto de Readaptação de Menores, da Prefeitura do Distrito Federal, que regula a assistência médico-dentária aos menores internados.

22 — É publicada a Lei número 730, de 21/9/951, do Estado de Minas Gerais, que prorroga a vigência do crédito especial aberto pelo Decreto n.º 3.112, de 3 de agosto de 1951, à Secretaria de Educação e Cultura.

23 — É publicado o Ato número 3.144, de 22/9/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que abre o crédito especial de Cr\$ 50.000,00, em vista da autorização contida na Lei n.º 1.199, de 20 de setembro de 1951, destinado a auxiliar a Primeira Semana de Estudos Jurídicos.

23 — É publicada a Lei número 731, de 22/9/951, do Estado de Minas Gerais, que prorroga a vigência do crédito aberto à Secretaria de Educação, pela Lei número 385, de 17/8/49.

23 — É publicada a Circular S-35, de 20/9/951, do Estado do Rio de Janeiro, que dá instruções reguladoras da concessão de matrículas gratuitas em instituições particulares.

25 — É publicada a Portaria n.º 195, de 24/9/951, do Governador do Estado de Alagoas, que designa professores para a co-

missão encarregada de elaborar o Código de Educação.

25 — É publicado o Decreto número 2.376, de 24/9/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que renova concessão de bolsa de estudo.

26 — É publicada a Lei número 619, de 24/9/951, da Prefeitura do Distrito Federal, que concede autonomia ao Teatro Municipal, nas condições que menciona.

26 — É publicada a Lei número 620, de 25/9/950, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre a Comissão Artística e Cultural do Teatro Municipal.

26 — É publicado o Ato número 3.173, de 25/9/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que designa professor para a cadeira de História do Brasil, do curso noturno, do Colégio Estadual de Pernambuco.

27 — São publicadas as Instruções n.º 13, de 26/9/951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que regulam a Exposição de Desenho Infantil, promovida pelo Departamento de Educação de Adultos •

27 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 55, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre um Curso para Akelás de Lobinhos do Ar, organizado pela Federação Brasileira de Escoteiros do Ar.

27 — São publicados os Atos ns. 3.184 e 3.185, de 26/9/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que nomeiam professores para municípios do Estado.

27 — São publicadas as Portarias de ns. 1.626 a 1.630, de 26 de setembro de 1951, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que designam professores para escolas típicas rurais, na execução do plano de ensino supletivo.

28 — É publicada a Instrução Especial n.º 8, de 25/9/951, do Secretário Geral de Administração, que regula o Concurso n.º 18, de

provas e títulos, para provimento em cargos isolados de Professor de Curso Primário Supletivo, padrão J, do Quadro Permanente da Prefeitura do Distrito Federal.

28 — É publicada a Instrução Especial n. 12, de 26/9/951, do Secretário Geral de Administração da Prefeitura do Distrito Federal, que regula o Concurso n.º 23, para provimento em cargos da classe inicial da carreira de Bibliotecário, do Quadro Permanente da Prefeitura do Distrito Federal.

28 — É publicado o Ato número 3.193, de 27/9/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que prorroga o comissionamento de professora do Serviço de Música e Canto Orfeônico, a fim de terminar curso de aperfeiçoamento de piano, junto ao Ministério da Educação e Saúde.

28 — É publicada a Portaria n.º 1.651, s/d., da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que elogia o Serviço de Música e Canto Orfeônico pela prova de eficácia dada através do Concurso de Canto Orfeônico.

28 — É publicado o Aviso n.º 4, de 27/9/951, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, que recomenda ao professorado do Estado a comemoração da "Semana da Criança".

28 — É publicada a Lei número 1.556, de 27/9/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre crédito especial na Universidade do Estado, Escola de Engenharia, e dá outras providências.

28 — É publicada a Lei número 1.560, de 27/9/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que autoriza a abertura de créditos suplementares no Departamento Estadual de Estatística, e dá outras providências.

28 — É publicado o Decreto n. 2.379, de 27/9/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que, de acordo com a Lei n.º 1.560, de 27/9/951, abre créditos suplementares no Departamento Estadual de Estatística, e dá outras providências.

29 — É publicada a Lei número 733, de 26/9/951, do Estado de Minas Gerais, que abre, à Secretaria da Educação, crédito especial de Cr\$ 114.713,80.

29 — É publicada a Portaria n.º 1.057, de 25/9/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que suspende, por falta de frequência legal, o ensino na escola de "Dorândia", no município de Barra do Pirai.

30 — São publicados os Atos ns. 3.205 e 3.206, de 29/9/951, do Governador do Estado de Pernambuco, que nomeiam professores para municípios do Estado.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

1 — É publicada a Lei n.º 230, de 31/8/951, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (Minas Gerais), que autoriza despesas, operações de crédito, abertura de créditos especiais, emissão de títulos, liberação de apólices, e da outras providências, em relação a educação e cultura, saúde pública e assistência social, etc.

25 — É publicada a Resolução n. 171, de 31/8/951, da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, que faz doação de terreno ao Estado do Rio de Janeiro, para construção do Grupo Escolar de Mesquita.

26 — É publicado o Decreto n.º 30, de 8/9/951, da Prefeitura Municipal de Teresópolis (Estado do Rio de Janeiro), que declara de utilidade pública terreno destinado à construção de grupo escolar.

IV — NOTICÁRIO

1 — Em Sergipe inicia-se a "Semana da Pátria", na qual serão feitas, em todos os estabelecimentos de ensino do Estado, por iniciativa do Departamento de Educação, preleções sobre o fato histórico da nossa independência.

1 — Os estudantes de Sergipe aderem à Semana de Ação Social.

14 — Foi assinado, no Ministério da Educação e Saúde, acordo com o Estado do Piauí, para serviços da Campanha de Educação de Adultos, ficando o Estado obrigado a instalar 500 cursos de ensino primário supletivo.

21 — Noticia-se, de Belo Horizonte, que o Governador de Minas Gerais concedeu uma pensão vitalícia ao Professor Basílio de Magalhães.

22 — Instala-se, em São Paulo, o V Congresso Nacional de Esta-

belecimentos Particulares de Ensino.

23 — Noticia-se que a contribuição da UNESCO para o Brasil, no campo da assistência técnica, durante o corrente ano, eleva-se a 115 mil dólares, recebendo o nosso país equipamentos, especialistas, professores e bolsas de estudo.

27 — No encerramento do Primeiro Congresso Latino-Americano de Sociologia, realizado em Buenos Aires, foi constituída a Associação Latino-Americana de Sociologia.

31 — Encerra-se o Primeiro Congresso Brasileiro de Folclore.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

ALAGOAS

Durante o ano de 1950, funcionaram no Estado de Alagoas, por conta do governo federal e sob a orientação do Ministério da Educação e Saúde, nada menos de 580 cursos de ensino primário supletivo para adolescentes e adultos. Foram criados mais de 30 cursos, dos quais 13 no interior e 17 na capital, de maneira que todos os municípios já estão, agora, contemplados com os serviços da Campanha da Educação de Adultos.

O número de matrículas elevou-se a 21.177, distribuídas pelo primeiro ano 16.716 e pelo segundo 4.461, sendo promovidos 7.680 alunos em vista do aproveitamento verificado.

Além das classes custeadas mediante auxílio federal, numerosas outras foram mantidas pelas municipalidades e pelo governo estadual, denotando o crescente interesse despertado pela Campanha.

Houve, também, distribuição de material didático adequado, inclusive nove projetores, com os respectivos "diafilmes", para ensino visual.

BAHIA

Em entrevista concedida à imprensa, o prof. Solon Guimarães, diretor do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Saúde, declarou o seguinte:

"O ensino industrial não está a carecer de reformas, mas de reajustamento. Em seus moldes modernos, tem nosso ensino menos de dez anos; claro, pois, que está em fase experimental.

Quanto ao resultado destes poucos anos de experiência, é que precisamos ver o que deve permanecer e o que convém seja motivo do reajustamento para nova experimentação.

Os diversos cursos industriais básicos dividem-se em nada menos de vinte e cinco. Nem todos eles, evidentemente, poderão ter a mesma complexidade. Entretanto, todos têm um currículo de 4 anos. Assim, por exemplo, se iguala um curso de corte e costura, com um de mecânica de máquinas ou de aparelhos elétricos. É preciso rever este ponto e o estamos fazendo. Iremos, ao mesmo tempo, aumentar o número de operários qualificados com uma despesa consideravelmente menor.

As disciplinas que compõem os cursos não serão modificadas. Urge, porém, redistribuí-las, de molde a assegurar aos alunos, que não chegam a concluir os 4 anos, uma quantidade de conhecimentos que os capacitem no exercício de uma das monotécnicas do curso, ou melhor, lhes proporcione conhecimento de um ofício.

Igualmente seja-lhes oferecida uma cultura geral na base de profundidade em proporção com o número de anos que freqüentaram a escola.

Humanidades em programas concêntricos e ofícios em distribuição por série.

Pre vemos muito maior eficiência para os alunos com a conseqüente vantagem da rápida absorção pela indústria. Mais depressa atingiremos os nossos objetivos.

Estamos com o propósito de, no próximo ano, e o faremos, criar cursos intensivos, no Rio, para os alunos Concluintes de cursos, em todo o Brasil. Estes alunos serão recrutados, por seleção, para os cursos da mecânica de automóvel, eletricidade, carpintaria naval e um ou dois mais, ainda não especificados. Eles se comprometerão a voltar a seus estados como futuros instrutores de

cursos regionais das mesmas técnicas, e de que são tão carentes nos Estados do norte.

Estamos levando a cabo o primeiro curso, no gênero, instituído no Brasil, o de orientadores do ensino industrial. Foi, inicialmente, promovida rigorosa seleção, em todo o Brasil. Finda esta, classificamos 21 candidatos, que desde agosto estão sob o regime do curso, com 8 horas diárias de trabalho, com sentido profundamente prático e no qual colaboram 23 professores. Se vitoriosos os candidatos, ao final do curso, em março, serão indicados para as escolas de nossa sede, como colaboradores eficientes das suas diretorias, na solução dos problemas da Escola.

Medida de profundo alcance pedagógico e de não menor importância no encaminhamento dos artífices para a indústria.

As escolas artesanais constituem assunto de palpitante interesse para o ensino e para o desenvolvimento de nossa indústria, e, além do mais, medida de amparo aos desamparados filhos do interior do nosso Brasil.

Estas escolas que, por lei, terão cursos, no máximo, de dois anos, serão instaladas nas cidades do interior e os ofícios nela ensinados serão de acordo com o seu desenvolvimento social e econômico.

Já fizemos um estudo completo do assunto e apresentamo-lo ao Sr. ministro, que o está apreciando para julgá-lo.

Nele se articulam três ensinos: o industrial, o supletivo e o primário. Três, pois, as diretorias interessadas. É assunto, por isto, a despender de suas disponibilidades financeiras.

Previmos a construção, em cinco anos, de 500 escolas, devidamente equipadas, ministrando três cursos, cada. 500 doações de equipamentos e material didático para outras escolas que tais cursos queiram ministrar e 500 auxílios para material didático, para outras tantas instituições.

Mesmo aprovado que seja, por S. Exa., em princípio, teremos a batilha financeira no entendimento com

as outras diretorias, precisamente, as prósperas e ricas, pelas vultosas verbas de que dispõem. Temos esperanças seguras de que venceremos, com o que propusemos, ou com o que se acertar, porque, afinal, o que pretendemos é servir ao Brasil. Queremos a vitória da idéia: escolas artesanais, criadas na lei, mas não construídas, nem em funcionamento.

Já visitamos todas as escolas do Brasil em todas as capitais sediadas, nos diversos Estados. Conversamos com seus mestres, reunimos, no Rio, seus diretores. Já conhecemos suas vidas, seus ambientes, seus problemas, sua luta. Mais que tudo: vitórias, derrotas, virtudes e vícios. A síntese do que vimos se traduz em termos de confiança, num reajustamento salutar, onde não é do dinheiro a mais que precisamos, nas escolas de nossa sede, mas da efetivação daquelas medidas a que já aludimos. As verbas já satisfazem. As novas escolas estão se construindo,

Despesas mais avultadas precisamos para as escolas artesanais por cuja construção e funcionamento pugnamos e S. Exa. o Sr. Ministro é e se envaidecerá de ser o primeiro.

Os cursos pedagógicos constituem outro assunto importante previsto na lei e de que estamos cogitando no sentido de fazê-los funcionar, no próximo ano: a formação do professor do ensino industrial".

DISTRITO FEDERAL

Ao assinar a Portaria que aprovou os novos programas das diversas disciplinas do curso secundário, o Exmo. Sr. Ministro da Educação e Saúde, Dr. Ernesto Simões Filho, teve oportunidade de dar a seguinte entrevista à imprensa:

"A necessidade, por um lado, de aliviar os deveres escolares que congestionam os atuais programas de ensino secundário, e, de outro, atribuir maior elasticidade e rendimento à sua execução, tantas vezes reclamada, quer pelos educadores, quer por alunos e seus pais, levou o Mi-

nistério da Educação a estudar a conveniência de proceder a uma revisão da matéria neles contida, de modo a possibilitar o desenvolvimento racional de suas finalidades educativas.

O objetivo fundamental desse trabalho consistiu, pois, em eliminar dos programas atualmente em vigor os excessos aludidos, reduzindo a prolixidade dos conhecimentos alinhados na estruturação das diversas disciplinas, que tornava penosa a tarefa didática. Ao mesmo tempo, verificava-se o flagrante desajustamento desses programas com o nível de assimilação da população escolar, cujas faculdades intelectuais, ainda mal desabrochadas, não a habilitavam a abranger a enorme soma de deveres e atividades de aprendizagem oferecidas ao seu conhecimento.

Com efeito, a simples análise desses aspectos tornava evidente a necessidade de serem os programas vigentes imediatamente revistos, para uma simplificação mais adequada ao desenvolvimento subjetivo dos alunos e de forma a comportar certa plasticidade, a fim de ajustar-se às diferenciações regionais e às conveniências do melhor rendimento do ensino ministrado pelos docentes.

A realização desse trabalho trouxe em resultado a correção das falhas, dos excessos e da rigidez observadas na estruturação inicial das disciplinas que constituem aquele ramo do ensino. Procurou-se estabelecer, na organização e coordenação dos novos programas, um roteiro disciplinador, isto é, um "programa mínimo" necessário ao desenvolvimento eficiente dos trabalhos escolares do currículo secundário, respeitadas, evidentemente, as modernas normas metodológicas que informam o sistema educacional de nosso país.

Executada com a presteza que as circunstâncias estavam a exigir para a solução pronta e definitiva do problema, a elaboração dos novos programas de ensino secundário obedeceu ao seguinte plano:

a) numa fase preliminar, os Professores apresentaram um anteprojeto de programa da respectiva disciplina;

b) em seguida, os professores das disciplinas afins verificaram a coordenação entre os diversos programas;

c) posteriormente, todos os programas foram remetidos a uma comissão de três professores catedráticos incumbidos de verificar a uniformidade de critério;

d) outra comissão de catedráticos examinou a parte de redação; e

e) finalmente, foram os programas, com o parecer dessas duas comissões, unanimemente aprovados pela Congregação do Colégio Pedro II, em sessão realizada a 12 de setembro do ano corrente.

Houve, como se vê, a preocupação de selecionar a matéria, tendo-se em vista a sua maior plasticidade, de modo a torná-la rigorosamente compatível com a capacidade de compreensão e discernimento do estudante.

Dentro dessas idéias, torna-se oportuno destacar as modificações introduzidas nos programas a seguir relacionados:

Português — No programa de Português houve redução de matéria teórica para evitar que os professores fossem obrigados a sacrificar aquela que deve estar no primeiro plano: — a leitura explicada, com todos os exercícios proveitosos a que dá ensejo. É preciso não esquecer que a leitura inteligente de textos bem escolhidos, além de atender a fins educativos, é a melhor fonte de conhecimentos do idioma e o melhor curso de elocução e estilo.

As noções de português histórico passarão a ser ministradas, elementarmente, na 1.^a série do curso colegial, quando os alunos já contam quatro anos de familiaridade com o latim.

O ensino da literatura não consistirá, como acontece atualmente, em notícias e indicações, mais ou menos inúteis, de obras e autores; os mo-

vimentos literários serão tratados, a propósito da apreciação dos modelos mais expressivos, com espírito de investigação e de crítica.

Francês — Nas duas primeiras séries ginasiais houve redução de assuntos destinados à conversação, à leitura e aos exercícios gramaticais. Na terceira e na quarta séries houve grande simplificação da parte gramatical. No curso colegial a simplificação mais importante consistiu em reduzir ao mínimo a parte de literatura.

Inglês — Os novos programas de inglês apresentam as seguintes inovações:

a) fixação numérica do vocabulário básico que o aluno deverá adquirir no curso ginasial: cerca de duas mil palavras;

b) seleção desse vocabulário, baseada na sua utilidade e freqüência, de acordo com os recentes trabalhos sobre o assunto (Thorndike, Horn, Palmer, West e Francett);

c) aquisição metódica de vocabulário passivo por meio de leitura suplementar intensiva;

d) supressão do estudo de história da literatura inglesa;

e) inclusão no programa da 2.^a série do 2.^o ciclo de assuntos científicos para aquisição de terminologia técnica.

Espanhol — Houve supressão de alguns capítulos da parte de gramática, a qual foi reduzida ao essencial. A parte de história literária que, anteriormente, pela escassez de tempo, se transformava em mera resenha de autores e obras, foi eliminada.

Latim — As principais modificações feitas nos novos programas de latim consistiram em reduzir ao mínimo o número de clássicos recomendados para a leitura e a tradução. Em nenhuma série há mais de dois autores: — um prosador e um poeta.

Justamente porque CÍCERO é o mestre da língua latina, como RUY o é da nossa, foi dada importância predominante às suas obras.

No programa antigo toda a literatura latina, incluída até a cristã, estava distribuída pelas três séries do curso clássico. Os professores eram obrigados a ministrar aos alunos informações literárias de autores dos quais os discípulos nunca leram um período sequer. Esse defeito foi corrigido nos novos programas, que se limitam a exigir conhecimentos literários dos autores estudados na respectiva série, dando maior importância aos da época de Augusto.

Matemática — A estruturação maleável dos novos programas permite o seu desenvolvimento de acordo com eventuais conveniências, ao contrário dos antigos que, não chegando a traduzir um plano analítico para o ensino, dificultavam as acomodações, muitas vezes impostas por várias circunstâncias.

Os primeiros traços característicos dos novos programas de matemática são os seguintes:

a) acentuada simplicidade em sua apresentação, ao contrário dos antigos que, principalmente no curso científico, continham exagerada inclinação para a teoria e a abstração, exigindo até ensinamentos inacessíveis a alunos do curso secundário;

b) unidade na discriminação da matéria;

c) perfeita coordenação com os programas das disciplinas afins, como desenho e física;

d) permite que se proceda ao ensino mais no sentido educativo do que no sentido simplesmente informativo e superficial.

Desenho — Nos novos programas os conhecimentos foram distribuídos numa seriação natural, rigorosamente compatível com o desenvolvimento da criança e atendendo ao interesse subjetivo da primeira idade, e, posteriormente, à motivação científica.

A matéria foi distribuída em todas as séries, de modo que permita aos discentes contínuo aprendizado do desenho a mão livre e do desenho

com Instrumento, diferentemente dos programas antigos, em que essa matéria era apresentada sem atender ao necessário espírito de interpenetração.

Os programas antigos apresentavam-se no curso colegial com objetivo único de preparar alunos para o exame vestibular, em lugar de complementar a educação iniciada no curso ginasial.

A preparação adequada dos alunos para a vida, condicionada ao meio social e intelectual em que vivam, está completamente satisfeita no programa proposto, porque nele, com grande flexibilidade, se estabelece um mínimo, mas não se limita o máximo que o professor possa realizar em função da respectiva turma.

Todo o conteúdo do programa proposto está ajustado ao conjunto de conhecimentos adquirido anteriormente pelos alunos nas diversas disciplinas do curso secundário. O programa anterior exigia conhecimentos de disciplinas, como a matemática, que somente são ministrados em séries posteriores.

Geografia — Não houve modificação sensível na matéria do curso ginasial. As reduções mais importantes verificaram-se nas três séries do curso colegial.

Física — A disposição da matéria nos novos programas obedece às finalidades do ensino secundário, ao contrário dos antigos, que apresentavam uma disposição mais adequada ao ensino superior.

Além disso, os novos programar, estão coordenados com os das outras disciplinas, o que não acontecia com os antigos, que obrigavam o ensino de óptica na 1. série, antes de serem ministrados aos alunos conhecimentos de trigonometria.

Química — Houve simplificação no programa da 2. e 3. séries do curso científico e no do curso clássico, tendo-se em vista a impossibilidade de serem cumpridas muitas das exigências constantes dos antigos programas".

Para a execução de todos esses programas no decorrer do próximo ano letivo, serão publicadas, dentro de poucos dias, as instruções metodológicas destinadas a orientar o trabalho docente, acompanhadas dos planos de desenvolvimento que os mesmos terão no estabelecimento padrão do sistema brasileiro daquele nível de ensino, isto é, o Colégio Pedro II.

Ao prestar à imprensa estas informações, torna-se oportuno esclarecer que procuramos, ao promover essa iniciativa, dar cumprimento às soluções que esboçamos, por ocasião de nossa investidura neste alto posto do governo da República, entre as quais, no setor atinente à instrução popular, o descongestionamento dos programas de ensino secundário se nos afigurou de consideração inadiável na ordem geral dos problemas educacionais subordinados à nossa esfera de ação e dentro dos compromissos assumidos na sua campanha política e renovados na mensagem inaugural enviada ao Congresso Nacional pelo presidente Getúlio Vargas".

MINAS GERAIS

O Dr. Odilon Behrens, secretário da Educação, a propósito do transcurso do "Dia do Professor", dirigiu ao professorado mineiro a seguinte Proclamação:

"Neste dia que vos é consagrado, quero enviar-vos, professora mineira, em nome do Governador Juscelino Kubitschek e em meu próprio nome, esta sincera mensagem de simpatia e apreço.

Hoje, mais do que nunca, a escola primária constitui um valioso aparelho da democracia.

É um grande lar, sem fronteiras, e o seu teto acolhedor se estende até onde houver crianças para ensinar e dirigir.

No mundo inquieto e tumultuoso erige-se como refúgio, onde se completam ou se substituem os cuidados do lar paterno.

É na campanha humanizadora da escola primária que avulta, professora mineira, o papel soberbo de quem dedica a sua vida à tarefa magnífica da educação.

Envio-vos os meus cumprimentos calorosos e inclino-me respeitoso **ante** a nobreza e magnitude da vossa sagrada missão. Que ela, hoje mais do que ontem e muito menos do que amanhã, se realize, em ritmo ascendente, pelos altos destinos da grande Pátria brasileira".

RIO DE JANEIRO

O governador Amaral Peixoto pronunciou o seguinte discurso, por ocasião da cerimônia de formatura da turma de professorandas de 1951, do Liceu Nilo Peçanha, de que foi o paraninfo:

"Senhoras professoras:

Sempre tive para mim que a cerimônia da colação de grau de professoras não é uma festa social, mas uma cerimônia cívica, que participa de uma consagração religiosa. Essa impressão ainda mais se acentua neste momento, quando sois chamadas, senhoras professoras, mais do que em qualquer época da história humana, ao desempenho de uma grave atividade política, qual a de ajudardes a manter unidas, espiritualmente, as gerações presentes, com o objetivo de preservar o futuro.

O diploma que vos confere o direito do exercício de uma profissão, a profissão de ensinar, não seria diferente de outro qualquer diploma se não estivesseis chamadas ao exercício de um sacerdócio, que é o vosso, de educadoras do povo. Quando ingressastes na escola de formação de professores, definistes a vossa posição espiritual na sociedade. Gonhecendo a exata situação do magistério, em meio de tantas atividades melhor recompensadas, não afastastes da escolha de vossa carreira o princípio do sacrifício, que está na base mesma de todo sacerdócio civil ou religioso. Assim, entre tan-

tas profissões lucrativas escolhestes a que menores vantagens vos traria, ainda que soubesseis ser ela a que se reveste de maior dignidade no mundo moderno. Deixai, portanto, que me congratule, sinceramente, convosco.

Vendo-vos, aí, em vossos lugares, entre os lampejos da fé no **futuro**, que transluzem de vossos olhos, e os entusiasmos incontidos pelo cumprimento da primeira parte da missão que vos impusestes, é que compreendo o sentido de uma frase de Daniel-Rops, num estudo que escreveu em favor da constituição d uma nova aristocracia: "Nosso mundo se mostra sem alma, **mas** a verdade é que ainda há santos". Eu, para explicar a minha admiração pelo vosso esforço e pela vossa sagrada impaciência de cooperar na salvação deste mundo, ébrio de violência e desatinos, modificaria a frase de Daniel-Rops, e escreveria que o nosso mundo se mostra às vezes sem alma, mas a verdade é que ainda há heróis. É nesta conta exata que vos tenho. Sabeis que não ides encontrar no início de vossa nobilitante carreira as facilidades com que justamente sonhamos, mas que caminhos cheios de urzes trilhareis para cumprirdes com o vosso magnífico apostolado. Vossa presença, jovens mestras, é reclamada pelas populações do interior, e, como vosso paraninfo, não cumpriria conscientemente o meu dever, neste magnífico instante, se não vos concitasse às renúncias ao conforto das cidades, a fim de mostrar aos nossos pequeninos patrícios, habitando as regiões afastadas, e àqueles que, na idade adulta, ainda precisam de vosso estímulo e de vossos ensinamentos, que, em verdade, há mais luz nas vinte e cinco letras do alfabeto do que em todas as constelações do firmamento, como já o disse inspirado poeta. Porque sei que compreendeis todo o largo sentido de vossa missão, é que sois senhoras de minha gratidão, como ser humano que sou, e da minha admiração, como

homem público. Devo, então, dizer que não errastes ao me escolherdes para vosso paraninfo, pois, se sabieis que não poderia ser maior a honra que me ireis conferir, tinheis, igualmente, a certeza de que, como vosso paraninfo, eu seria testemunha avisada e veraz de vossa dedicação à cultura, de vossa capacidade de trabalho, de vossos altos propósitos cívicos, como, também, o necessário protetor que vos ajude nas dificuldades com que ides deparar no início de vossa vida pública, uma vez que um paraninfo outra coisa não é, na vida civil, senão o padrinho da linguagem popular, o que ajuda no esparzimento das águas lustrais, e o que protege nos percalços e nas desventuras.

O Governo, que eu represento pela vontade da maioria do povo desta terra, não esquece o que a sociedade fluminense deve ao seu ilustre professorado, os penosos deveres que lhe tem imposto, e a pouca retribuição que lhe tem dado. Mas, sempre estive preocupado com os problemas de vossa classe, pretendendo dar-lhes definitiva estrutura, reorganizando os vossos quadros, melhorando os vencimentos que se lhes atribuem, com o intuito de compensar, de qualquer modo, o muito que vos devemos com o pouco que podemos. O interesse que ponho em dar solução assentada, justa e humana aos vossos problemas pessoais e vossas reivindicações coletivas, só encontra limitações nas disponibilidades do Tesouro, quando as demais classes de servidores públicos sofrem e reclamam, também, as consequências dos desajustamentos econômicos, que são uma das grandes calamidades deste período perturbado que atravessamos.

O mundo atinge, neste momento, uma alta fase de progresso na sua capacidade de trabalho, cientificamente organizado. É prodigioso o que a técnica já realizou, nos diversos setores das atividades práticas, para maior defesa da vida e conforto do ser humano. Precisamos fazer

com que o maior número possível desses benefícios incida sobre a maior quantidade possível de pessoas, chamadas a usufruí-los, pela elevação dos padrões da existência, por mais sadia e abundante alimentação, hábitos cada vez mais úteis de higiene, difusão mais intensa da instrução pública para os filhos, que lhe abram possibilidades em todas as carreiras, desde que demonstrem real capacidade para exercê-las. Os governos, para atenderem a tantas questões cruciais como estas, precisam, realmente, do apoio do professorado, a classe intelectual apta a exercer influência mais imediata sobre as populações, de cuja existência quotidiana participa, e cujas tendências políticas e espirituais conhece de sobejo. Esse apoio para ser útil há de ser vivo, entusiasmado, animado, flamante, sem o que os objetivos do Estado podem truncar-se, vindo, então, a constituir-se um corpo sem conteúdo espiritual, uma instituição sem espírito, sem rumo e sem sentido. Esta é a grande função do professor na esfera social. ajudar a reposição de nossa velha civilização em suas bases eternas, que lhe advêm da doutrina cristã, cuja tábua de valores morais e espirituais se empenham por negar e confundir os filhos das trevas. Cabe-vos sustentar a verdade de que a doutrina cristã se deve, essencialmente, a modificação progressiva dos usos e dos costumes, que se vão humanizando à proporção que se impregnam do espírito evangélico. Não será negando o cristianismo que poderemos criar para os homens de amanhã o sistema de vida que queremos compor para eles, a fim de que fruam em paz as conquistas da ciência e as certezas da fé. Encarando os fatos como eles se apresentam, no decurso da história humana, verificamos que os usos e os costumes, as instituições e as leis se vão fazendo, com o decorrer dos tempos, mais acessíveis ao homem comum, cujo advento histórico define e determina todas as preocupa-

ções políticas desta época que estamos vivendo.

Grande e áspera é a missão que trazeis, minhas prezadas patrícias, para a vida pública, implicando enormes compromissos morais com a sociedade, ao vos fazerdes mestras de educação pública, a quem cabe orientar e instruir a mocidade destes dias, estonteada ao surto de doutrinas perversas, solicitada por tendências e teorias diversas e divergentes, de cuja definitiva coordenação deveis encarregar-vos num momento excepcionalmente trágico para a humanidade, quando forças poderosas começam a mover-se umas contra as outras, numa constante ameaça de destruição a tudo quanto aprendemos a respeitar e valorizar no mundo.

A humanidade precisa de Professores. De verdadeiros professores, que orientem e eduquem para o bem. Como vosso paraninfo, uma certeza íntima me diz que vós não nos decepcionareis; e como vosso paraninfo me cumprirá, também, dizer-os que tudo quanto estiver em mim farei por realizar para que possais cumprir o vosso glorioso destino, a que vos chamam a nossa pátria e a humanidade.

Senhoras professoras:

Não aceitei a investidura que me conferistes como se ela fosse uma galanteria. Aceitei-a como um ato de crença em vós, pois que em vós, como simples cidadão, senão como chefe do governo, deposito ardentes esperanças de que permanecereis, através de todas as possíveis vicissitudes que possais deparar em vossas carreiras, dignas do impulso inicial que vos levou à profissão que escolhestes, para o serviço do povo.

Aceitai, assim, com as minhas saudações, os votos que faço para que permaneçamos unidos nos dias porvindouros, nesta mesma linha de conduta, em benefício dos interesses da sociedade brasileira, que nos cumpre orientar e resguardar".

RIO GRANDE DO SUL

Deverá realizar-se de 19 a 26 de janeiro próximo, em Porto Alegre, o V Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino. E o seguinte o temário escolhido para o referido conclave:

I — A Formação Moral e Cívica na Escola (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Secundário de Pernambuco).

II — A Orientação Vocacional do Profissional do Educando (Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Secundário do Distrito Federal).

III — A Articulação do Ensino Médio e Superior (Conclusões da I Conferência Nacional de Estudos sobre a Articulação entre o Ensino Médio e o Superior realizada na cidade de São José dos Campos) (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Secundário do Estado do Rio).

IV — Situação e Problemas do Ensino Superior de Iniciativa Particular (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Secundário de São Paulo).

V — Cooperação Econômica do Poderes Públicos com o Ensino Particular (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Secundário de São Paulo).

VI — A Integração da Escola na Comunidade Social (Sindicatos dos Estabelecimentos de Ensino Secundário da Bahia e de Alagoas).

VII — Situação dos Problemas do Ensino Comercial de Iniciativa Particular (Sindicatos dos Estabelecimentos de Ensino Comercial de São Paulo e do Distrito Federal).

VIII — Da Iniciativa Particular no Ensino Primário e Normal (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal de Minas Gerais).

IX — Formação Profissional dos Professores (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Primário do Ceará).

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ARGENTINA

Por decreto de 27 de março do corrente ano, a duração dos estudos do ciclo superior das escolas normais argentinas foi reduzida de três para dois anos, enquanto a duração do ciclo de ensino fundamental continuará a ser de três anos. Das vinte e duas disciplinas que constituem o programa do 4.º e do 5.º ano, oito apresentam um caráter essencialmente profissional: pedagogia, didática prática, didática especial, exercícios práticos de ensino, história geral da educação, política escolar e organização escolar nacional, psicologia geral e psicologia pedagógica. O número de horas semanais consagradas a estas disciplinas é de 12 no 4.º ano e de 14 no 5.º ano. O horário prevê 32 horas, de aulas por semana.

EQUADOR

Um dos acontecimentos pedagógicos mais notáveis do ano foi a comemoração do cinquentenário das escolas normais "Juan Montalvo" (para rapazes) e "Manuela Cafiizares" (para moças). Nesta ocasião a revista "Educación", editada pelo Ministério da Educação, reiniciou sua circulação que estava interrompida desde 1948 e dedicou uma parte do número 122 à obra das duas escolas normais de Quito.

FRANÇA

Quando se realizaram as Jornadas nacionais de estudos sobre a psicologia escolar, em Grenoble, de 19 a 22 de dezembro de 1950, as teses mais importantes que foram

apresentadas trataram da psicopedagogia da aprendizagem da leitura e do cálculo. Os psicólogos se esforçaram por demonstrar o mecanismo dos "automatismos de base" que intervêm na aprendizagem dessas ciências e técnicas e suas dificuldades. Eles basearam o resultado de suas observações em hipóteses de pesquisas sobre as dificuldades de visão, audição, articulação, capacidade de abstração, compreensão, síntese, e em ligação com os conhecimentos da patologia e das anomalias da evolução psicológica. Foram estabelecidas, também, certas modificações de procedimentos e de métodos mais diferenciadas segundo o tipo e a evolução dos indivíduos.

ÍNDIA

O Parlamento votou recentemente uma lei transformando em universidade nacional, chamada *Viswabharati*, a famosa instituição educativa fundada em 1922 pelo poeta Rabindranath Tagore, em Santiniketan, perto de Calcutá. Esta instituição havia sido criada como universidade internacional "para o estudo do espírito humano e de suas realizações sob os diversos aspectos da verdade, considerados os diferentes pontos de vista". O primeiro ministro Nehru, atual reitor da universidade, declarou que o governo indiano facilitará seu desenvolvimento segundo sua própria orientação e segundo o espírito e o pensamento do grande poeta e filósofo. Ao mesmo tempo, *Viswabharati* continuará a cultivar a instrução rural, as obras sociais, o ensino doméstico e outras atividades consideradas importantes no plano nacional.

INGLATERRA

O primeiro colégio escocês de teatro foi inaugurado recentemente em Glasgow. O Departamento Escocês de Educação aprovou os cursos projetados e encareceu a importância de formar educadores para este ramo de ensino. A Universidade de Glasgow deu igualmente seu apoio ao novel estabelecimento, que se tornará parte integrante da Academia Real Escocesa de Música. B certo que o valor educativo do teatro foi, enfim, reconhecido na Escócia. Assim o prova o "Relatório do Conselho Consultivo de Ensino Secundário", que se exprime nestes termos: "Não existe nenhuma atividade escolar, a não ser a representação de uma peça de teatro, que reúna no mesmo nível todos os valores da educação nova. Ela concita todas as seções da escola e as une numa mesma tarefa, pois que a literatura, as ciências sociais, a arte, a música, a dança e a ciência da eletricidade, assim como a aula de costura e a de trabalhos manuais, são todas requisitadas para um fim único. A parte intelectual e a parte prática, as aspirações artísticas e a habilidade manual têm a mesma importância".

ITÁLIA

Uma lei promulgada em 1942 já previa a criação de centros especiais de pesquisas didáticas com o fim de favorecer o estudo, a experiência e a difusão dos novos métodos de ensino, mas a guerra e os acontecimentos políticos que se seguiram impediram a sua instalação. O problema foi reexaminado por ocasião do recente inquérito nacional para a reforma escolar e, de acordo com a proposta da Comissão de Inquérito, foi criado, anexo ao Ministério da Instrução Pública, uni-

órgão central de consultas, com a denominação de *Consulta Didattica Nazionale*. A nova instituição ficou encarregada de dar as diretrizes técnicas conforme o espírito da reforma escolar e de promover, manter e coordenar as atividades iniciadas nas diferentes partes do país para se realizar a reforma.

PERU

Por um decreto de 9 de agosto do corrente ano, a duração do ensino primário foi reduzida de seis para cinco anos. Este período de escolaridade não compreende o ano chamado "Classe de transição" que serve de ligação entre o jardim de infância e a escola primária. Após os considerandos do decreto, justifica-se esta medida afirmando que o 6.º ano não era mais que uma recapitulação dos estudos realizados nas séries precedentes, que esta redução dos estudos representa uma economia sensível e que os professores encarregados deste 6.º ano ficarão disponíveis para as escolas rurais de que tanto precisa o país.

SUÉCIA

Em consequência de uma proposta do Comitê Sueco de Estudos Médicos, decidiu-se introduzir um novo sistema de seleção de estudantes a partir do outono de 1952. Para a seleção serão levados em conta simultaneamente o certificado de maturidade e os resultados do exame psicológico. As vagas serão concedidas aos candidatos que possuam um bom certificado de maturidade e que tenham obtido maior número de pontos no exame psicológico. Este sistema será aplicado primeiramente na Faculdade de Medicina, mas será provavelmente estendido às outras faculdades que disponham de grande número de vagas.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

SELEÇÃO DE REVISORES DE IMPRENSA

Constava dos planos do Setor de Psicologia Aplicada do Instituto de Administração a elaboração de provas para seleção de revisores de imprensa. Para isso já tinha entrado em entendimento com algumas empresas editoras desta Capital. Aguardava-se apenas o término de alguns trabalhos que estavam absorvendo a atenção dos técnicos do Setor. Foi quando decidi a empresa editora da "Folha da Manhã" realizar concurso para seleção de revisores. Solicitada a colaboração do Instituto, atendeu-se ao pedido; o) elaborando bateria de testes de aptidão e b) aplicando e avaliando as provas.

As condições em que se ia trabalhar eram, sem dúvida, precárias, quer quanto à eficiência da seleção, quer quanto às oportunidades de estudo de prova para seleção de revisores, objetivo principal do Setor, nesse caso. Todavia, para os interesses da empresa editora sempre se afigurava melhor o uso de provas tecnicamente orientadas do que o emprego de quaisquer outros processos empíricos; para o Instituto era boa a oportunidade para pré-ensaio de alguns testes, a serem mais cuidadosamente validados e padronizados em futuro próximo.

A bateria de provas foi aplicada exclusivamente a candidatos do concurso. Em vista disso, por ora, só nos é permitido o estudo de condições internas da bateria e dos testes componentes. A verificação de validade e o estabelecimento de nor-

mas só mais tarde poderão ser levados a efeito. Trata-se, portanto, de ligeiro ensaio, já entretanto capaz de orientar pesquisas futuras, como se verá ao fim deste relato.

*

O tempo para elaboração das provas foi exíguo — uma semana. A bateria ficou constituída de oito testes, dois dos quais constituíam réplica simplificada do próprio trabalho de revisor. Foram os seguintes:

Teste A: — Cancelamento (dividido em dois subtestes: cancelamento dos A e cancelamento de todos os M e dos N que precedam a consoantes), provavelmente medindo percepção-atenção, pressuposto fator de eficiência em revisão. Ex.:

Cancele todos os a

*apstaghijloitcwavtuaepmnqtru-
manppbetwvapneaoak*

Teste B: — Analogias (teste B de adaptação da forma 6 — abreviada, do "Revised Alpha Examination — Atwell and Wells", que está sendo estudado pelo Instituto de Administração, em colaboração com a D. S. da Repartição do Serviço Civil). Ex.:

Marcar, entre as quatro últimas palavras, a que tem com a terceira a mesma relação que há entre a primeira e a segunda.

*céu — azul : : erva mesa
verde quente grande*

Teste C: — Prova de revisão (simplificação do próprio trabalho

do revisor), consistindo em corrigir cópia — trecho com perto de 300 palavras — mediante comparação com o original lido pelo examinador. Ao examinando competia indicar os erros (diferenças do original) por meio de sinais especiais, conforme se tratasse de *falta de palavra*, *palavra em excesso* ou *palavra trocada*.

Teste D: — Completamento de palavras, consistindo em reconhecer frases bastante conhecidas — provérbios, etc. — em cujas palavras foram as vogais substituídas por pontos. Ex.:

.rd.m pr.gr.ss. (ordem e progresso)

Teste E: — Vocabulário, consistindo em escolher, dentre cinco palavras, uma que tivesse o mesmo sentido ou quase o mesmo sentido de outra dada. Ex.:

fechado — distante cerrado
aberto longo alto

Teste F: — Vocabulário, semelhante ao anterior (antônimos).

Teste G: — Conhecimentos de português — correção de textos e pontuação de frases.

Teste H: — Prova de revisão (simplificação do próprio trabalho do revisor), consistindo em indicar erros em trecho de cerca de 300 pa-

lavras, mediante leitura silenciosa. Os erros eram de 3 espécies: falta de letra (comissão, em lugar de comissão), letra substituída (dúvida, em lugar de dúvida) e letras sucessivas em ordem inversa (getne, em lugar de gente). Cada tipo de erro devia ser indicado por sinal diferente.

Submeteram-se às provas 284 candidatos. Os resultados brutos foram transformados, teste a teste, em termos de percentagem de acerto, a fim de se eliminar o efeito ponderativo do número diverso de questões em cada teste. A seguir, atribuiu-se peso 1,5 aos testes A, C, H e G, *a priori* considerados mais significativos para o diagnóstico da aptidão. Os resultados finais foram os representados pelo gráfico estampado na pág. 200.

O estudo estatístico de aspectos "internos" da bateria consistiu principalmente em:

a) verificação da fidedignidade — precisão — dos testes, da bateria e dos seguintes conjuntos: A, B, D, E, F e C, H;

b) correlação entre os resultados nos vários testes da bateria;

c) correlação entre os resultados nos conjuntos A, B, D, E, F e C, H.

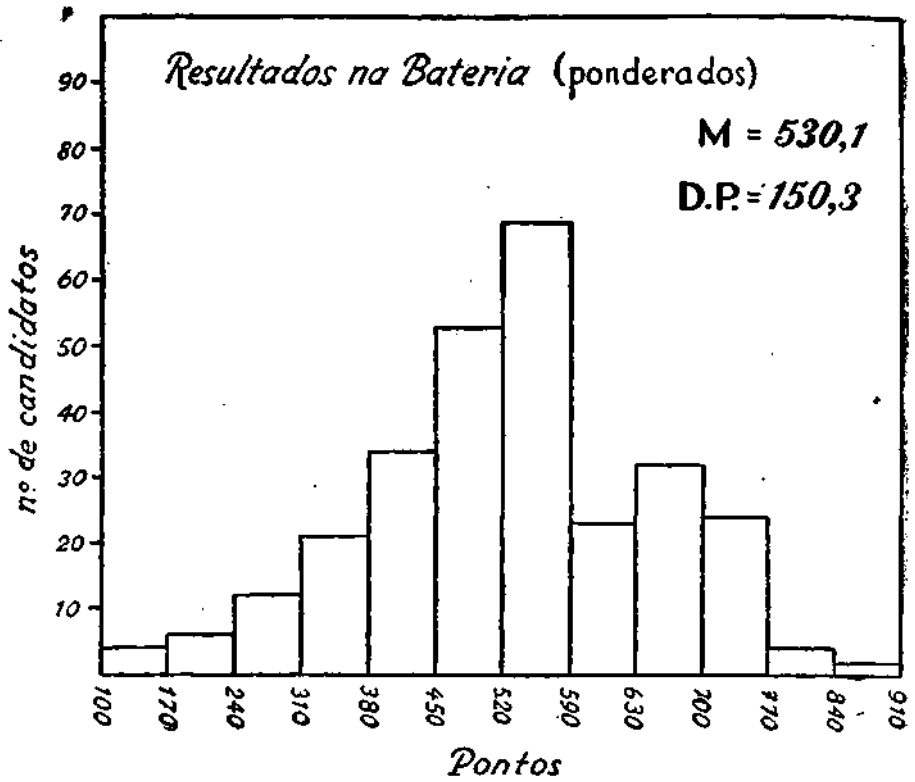
Os coeficientes de precisão obtidos foram os seguintes (processo das duas metades, com correção pela fórmula de Spearman-Brown):

COEFICIENTES DE PRECISÃO

TESTES	A	B	C	D	E	F	G	H	ABDEF	CH	BATER.
rAA	0,92	0,94	0,76	0,84	0,83	0,87	0,86	0,86	0,94	0,86	0,96

Como se vê, os coeficientes de fidedignidade dos testes, dos conjuntos e da bateria são bastante altos.

Os coeficientes de correlação entre os resultados nos vários testes da bateria constam do quadro anexo.



BATERIA PARA SELEÇÃO DE REVISORES DE IMPRENSA
INTERCOR RELAÇÕES

TESTES	A		B		C		D		E		F		G		H	
	r	DPr	r	DPr	r	DPr	r	DPr	r	DPr	r	DPr	r	DPr	r	DPr
A	—	—	0,31	0,05	0,21	0,06	0,26	0,05	0,14	0,06	0,29	0,05	0,19	0,06	0,40	0,05
B	0,31	0,05	—	—	0,41	0,05	0,54	0,04	0,33	0,05	0,46	0,05	0,39	0,05	0,54	0,04
C	0,21	0,06	0,41	0,05	—	—	0,43	0,05	0,36	0,05	0,35	0,05	0,31	0,05	0,48	0,05
D	0,26	0,05	0,54	0,04	0,43	0,05	—	—	0,46	0,05	0,47	0,05	0,58	0,04	0,51	0,04
E	0,14	0,06	0,38	0,05	0,36	0,05	0,46	0,05	—	—	0,66	0,33	0,56	0,04	0,42	0,05
F	0,29	0,05	0,46	0,05	0,35	0,05	0,47	0,05	0,66	0,03	—	—	0,46	0,05	0,46	0,05
G	0,19	0,06	0,39	0,05	0,31	0,05	0,58	0,04	0,56	0,04	0,45	0,05	—	—	0,44	0,05
H	0,40	0,05	0,54	0,04	0,43	0,05	0,51	0,04	0,42	0,05	0,46	0,35	0,44	0,05	—	—

As intercorrelações são, em geral, bastante altas, salvo as do teste A com os demais. No conjunto, é o teste H que tem mais altas correlações com os outros. São todas maiores que 0,40. Não conviria, por isso, incluir, numa bateria em que figurasse o teste H, os demais testes — a não ser que a experiência demonstrasse o contrário. *A priori*, deve-se admitir que o teste H, como réplica simplificada do trabalho de revisão, tem boa correlação com o critério, isto é, com a eficiência no exercício da profissão. Por isso, justo é seja considerado como ponto de partida e de referência para a organização da bateria, quando menos nesta fase preliminar. Daí que, verificada aquela hipótese, isto é, verificada uma boa correlação entre o teste H e o critério, poderiam ser eliminados pelo menos os testes A, B, D, E e F. Possivelmente teríamos de conservar o teste C, também réplica simplificada do trabalho, que mediria aspectos da ocupação estranhos ao teste H, seja coordenação áudio-visual. Manteríamos também o teste G, por se tratar de prova de português, de prova de conhecimento e não propriamente de aptidão. A eliminação dos testes A, B, D, E e F não prejudicaria a eficiência da bateria como instrumento de seleção de revisores e, por outro lado, permitiria apreciável economia de material, de tempo e de esforços no processo de seleção — o que é muito de se ter em consideração.

É admissível que os testes A, B, D, E e F conjugados meçam aproximadamente os mesmos fatores de eficiência profissional que o C e o H juntos. Isso se evidencia, quando menos nesta primeira experiência, pois que o coeficiente de correlação entre os conjuntos A, B, D, E, F e C, H é igual a 0,72. Corrigida a "atenuação" de r , temos $r = 0,81$.

No futuro, serão nossas pesquisas desenvolvidas no sentido de, com elementos mais seguros, isto é, pelo estudo da validade, verificar-se a possibilidade de redução da bateria

aos testes C, H e G. — RAUL DE MORAIS — (*Revista de Administração*, São Paulo).

ENSAIO DE SELEÇÃO DE OPERÁRIOS SOLDADORES

Já em artigo anterior nos referimos à importância que tem vindo a ser crescentemente atribuída ao fator humano na organização científica do trabalho.

A seleção dos operários e sua respectiva formação, por um lado, e por outro a provisão das condições materiais e de ambiente físico e psíquico em harmonia com a estrutura fisio-psicológica do trabalhador, constituem os pilares capitais de tal organização.

São ainda relativamente poucas, entre nós, as empresas que têm tomado em consideração o fator humano no trabalho, dum ponto de vista propriamente científico.

Por tal motivo nos apraz consignar que a Direção do Estaleiro Naval da Companhia União Fabril tenha oficialmente pedido ao Instituto de Orientação Profissional o exame de seleção dos aprendizes da seleção de Caldeiraria.

Deste estudo nos encarregou o Diretor do Instituto, Doutor Oliveira Guimarães.

*

Sob a designação geral de operários de caldeiraria são compreendidos: a) caldeireiro de ferro; b) marcador e traçador; c) condutor de máquinas operadoras; d) ferreiro; e) canalizador de ferro, cobre e chumbo; f) caldeireiro de cobre; g) serralheiro civil e latoeiro; h) soldador elétrico; i) soldador oxiacetilênico; j) montador; k) cravador, mandrilador e encalçador.

Esta simples enumeração mostra a variabilidade dos trabalhos executados, os quais exigem da parte dos respectivos profissionais aptidões bastante diferentes que é mister dis-

tinguir, de acordo com os ensinamentos da fisiologia e da psicologia diferencial, anteriormente ao início da aprendizagem.

A seleção profissional representa o primeiro passo para o aumento da qualidade e quantidade da produção e para a satisfação do trabalhador.

É necessário, porém, a fim de não invalidar os resultados satisfatórios que a mesma proporciona, que os aprendizes sejam depois submetidos a uma formação profissional em harmonia também com os requisitos científicos.

Melhorar as condições de aprendizagem dos jovens operários tem sido um dos objetivos da Direção do Estaleiro.

Convencidos de que o ensino empírico da oficina não constitui verdadeira formação, já instituíram para alguns dos seus aprendizes cursos especiais de aprendizagem em que são ministrados conhecimentos técnicos. Exigem, além disso, a todos os aprendizes o completamento do curso da Escola Industrial a fim de adquirirem a cultura geral necessária à valorização de todo o trabalho profissional. Com o intuito de facilitar a consecução deste fim, são destinadas para estudo duas horas do período normal de trabalho.

Entre as várias atividades profissionais referidas deu o Engenheiro Chefe da oficina de Caldeiraria prioridade para estudo psico-técnico à soldadura elétrica e oxi-acetilênica pelos seguintes motivos:

a) Na construção e apetrechamento de navios a soldadura representa uma técnica chamada a desempenhar modernamente um papel cada vez mais largo, o que torna necessário dispor de pessoal habilitado em maior número.

b) É uma das tarefas profissionais cuja qualidade mais diretamente depende da boa aptidão e formação do operário.

O estudo que vamos referir diz, pois, respeito unicamente à seleção de operários soldadores.

1. ANALISE DO TRABALHO — A análise do trabalho foi realizada pela observação do trabalho, pela conversa com os próprios operários e mestre da Caldeiraria e pelas informações particularmente úteis que nos forneceu o Engenheiro Chefe da Oficina, quer livremente em conversa quer em resposta ao questionário de Lahy.

Tratando-se duma técnica industrial tão variada e complexa, só estas informações poderiam compen-sar em parte a ausência de ensaio pessoal de aprendizagem e chamar a atenção para as características de maior relevo a serem observadas, aquelas que constituem as dificuldades características do ofício.

A tão útil descrição do trabalho em termos gerais, como antecedente e esclarecedora da descrição em termos psicológicos, torna-se neste caso impraticável pois essa descrição só a pode comportar um manual especializado.

Limitar-nos-e-m-o-s, portanto, a uma enumeração sumária das feições essenciais do trabalho de soldador executado na Seção.

O soldador elétrico, utilizando o calor do arco elétrico e solda, reúne peças de ferro ou outros metais de bordos aproximados ou preenche espaços vazios de modo a que fique um todo homogêneo.

O soldador oxi-acetilênico, utilizando o calor da chama oxi-acetilênica e solda especial, une peças de ferro e outros metais. Utiliza ainda o poder oxidante do oxigênio e o calor da chama para cortar, aquecer ou fundir partes localizadas de peças de metal.

Os operários nesta oficina dedicam-se exclusivamente a qualquer das especialidades de soldadura.

O trabalho de soldador não é automatizável, exige esforço de atenção voluntária. Requer ainda adaptação a condições novas e não práticas rotineiras e comporta uma bagagem maior de técnica adquirida do que de conhecimentos.

Segundo informações colhidas tanto do Engenheiro como dos próprios operários, o soldador oxi-acetilênico pode não ser bom no arco voltaico e do mesmo modo se dá o inverso.

O trabalho do primeiro é mais variado e requer maior inteligência e cuidado.

O soldador oxi-acetilênico pode utilizar várias técnicas, trabalhar com acetilene a alta e baixa pressão, usar vários tipos de maçarico, vários tipos de metal adicional e, dentro destas variedades, tem de contar ainda com a necessidade de maior ou menor recozimento das peças, segundo a natureza do metal e a sua espessura.

Os trabalhos de soldadura exigem diferentes graus de perfeição e o mesmo se pode dizer relativamente ao corte em diferentes metais.

Na soldadura oxi-acetilênica as duas mãos são utilizadas, a direita segura o maçarico e a esquerda a vareta da solda. O soldador tem de combinar os deslocamentos do maçarico e da vareta da solda, coordenando os movimentos das duas mãos. O deslocamento do maçarico faz-se por um movimento complexo. Na soldadura em cordão o maçarico avança no plano transversal, descrevendo a sua ponta movimentos elípticos ou em V da direita à esquerda e vice-versa ou ainda um movimento retilíneo quando se trata de soldadura em chapa fina. A velocidade do avanço e a amplitude e a frequência das oscilações variam com a qualidade do material a soldar, a sua espessura e preparação.

A mão esquerda quase que encosta a vareta da solda às placas, enquanto a mão direita executa os movimentos descritos, e em seguida levanta-a, para tornar a colocar um pouco mais adiante, enquanto com a mão direita o operário faz novamente os mesmos movimentos.

No caso da soldadura disfarçada o operário coloca com a mão esquerda a vareta da solda a 2 ou 3 mili-

metros acima das chapas e funde os bordos da chapa e a vareta com o maçarico; afasta a vareta da solda e disfarça com um movimento do maçarico mais ou menos circular.

Na soldadura elétrica o braço direito tem em regra um esforço mais intenso; é com este braço que o operário desloca o eléctrodo enquanto a mão esquerda segura a máscara de protecção; só mais recentemente utiliza máscara-capacete, o que lhe dá maior facilidade de movimentos e favorece a manutenção do equilíbrio. Na soldadura elétrica o metal adicional é constituído pelo próprio eléctrodo, que funde ao mesmo tempo que os bordos das peças a soldar ao calor do arco que êle produz. Nesta técnica a mão direita desloca o eléctrodo num movimento de vaivém da direita à esquerda e vice-versa, sempre no mesmo plano vertical.

A solda feita não se distribui nem emenda, o trabalho é mais uniforme.

O soldador eléctrico executa soldaduras horizontais em chapas na posição horizontal e vertical, soldaduras verticais, de teto e circularrei. Mas pode dizer-se que 80 % dos casos são de soldadura horizontal.

Os movimentos do soldador em qualquer dos processos necessitam de se adaptar na sua forma e na sua velocidade aos dados perceptivos.

E o aspecto do banho de fusão que lhe dá indicações sobre o estado de fusão do metal. Trata-se duma percepção em que intervém a luminosidade, os reflexos corados, a forma e as dimensões da placa luminosa percebida através dos vidros protectores.

Da justeza da percepção deste estímulo complexo e constantemente mutável e da correcta adaptação da reacção motriz à mesma, depende a perfeição do trabalho. Quando a velocidade da soldadura é excessiva, há uma deficiência de penetração (o metal base não funde o suficiente para o metal adicional caldear com

êle); quando é demasiadamente lenta, provoca a fusão excessiva do metal base e uma concentração de calor que pode causar deformações. Na soldadura elétrica, além da velocidade, também uma corrente excessivamente forte ou excessivamente fraca provoca os mesmos defeitos. A falta de habilidade ou de cuidado pode também originar a inclusão de escórias no seio do material na soldadura elétrica.

As condições de trabalho que mais podem interessar à seleção são as que passamos a resumir.

Entre os trabalhos da Caldeiraria, o de soldador é considerado, quanto à robustez física, um trabalho semileve, assim como os de caldeireiro de cobre, canalizador de ferro e condutor de máquinas operadoras.

Os indivíduos trabalham em regra de pé, mas por vezes também em posições pouco cômodas, acocorados ou até inclinados com a cabeça em plano inferior. E, por vezes, trabalho perigoso e exige boas condições de equilíbrio, em especial o de soldador elétrico.

Trabalham geralmente ao ar livre, nas várias condições atmosféricas e estão sujeitos a mudanças bruscas de temperatura ambiente. Estão expostos a fortes radiações, sobretudo calóricas, pela proximidade da chama e do arco e contra as quais não há proteção eficaz; estão do mesmo modo expostos a resfriamentos por excesso de transpiração.

Estão ainda sujeitos à projeção de partículas metálicas em fusão, sobretudo os maçariqueiros, que executam corte de material.

Contra estes possíveis acidentes os operários utilizam como meio de proteção luvas de cabedal e aventais e botas isoladoras. A máscara do soldador elétrico, além de proteger a face e o pescoço das partículas metálicas, protege essencialmente os olhos das radiações produzidas pelo arco elétrico, sendo para tal efeito provida de vidros especiais. Estes vidros, por serem mais dispendiosos, são protegidos das projeções

metálicas por um vidro transparente vulgar.

As radiações do arco elétrico também podem produzir afecções dérmicas, leves em geral, e que se evitam com o uso das luvas de cabedal. As radiações da chama oxiacetilênica não produzem afecções dérmicas, mas podem provocar também, ainda que em muito menor grau, o deslumbramento do órgão visual, o que se evita com o uso de óculos de vidro simples corado.

Eles protegem do mesmo modo os olhos contra as projeções de corpos estranhos e por isso o seu uso é obrigatório.

Os óculos ou a máscara condicionam a execução do trabalho em visão crepuscular. A técnica do trabalho determina a alternativa em visão diurna e visão crepuscular.

O soldador elétrico tem de tirar a máscara para substituir os eléctrodos, o que faz em regra com um intervalo de 50 a 120 segundos, tempo que o eléctrodo leva a fundir. A mudança de eléctrodo ocupa um mínimo de 30 segundos.

No que respeita à soldadura oxiacetilênica, o caso mais freqüente é um período de trabalho de 10 minutos em média em visão crepuscular. Os casos extremos são os seguintes: em trabalhos que não desenvolvam grande calor nem exijam esforço físico o operário pode estar horas com os óculos, no caso diametralmente oposto, não está mais de 1 minuto.

É sabido que na soldadura elétrica também se produzem gases, vapores ou fumos em virtude essencialmente da volatilização do produto de revestimento dos eléctrodos e das transformações físicas e químicas dos metais e das pinturas dos mesmos.

Também se podem produzir intoxicações graves pelas emanções de gases, vapores e fumos que se desprendem ao cortar a maçarico peças de metal (restos de barcos) cobertas de pinturas à base de chumbo e seus derivados.

A soldadura de bronze produz vapores bastante tóxicos. Os operários não usam proteção especial para os gases ou vapores e não tem havido intoxicações, o que se explica por trabalharem, em regra, ao ar livre. Em locais bem ventilados também se eliminam facilmente os produtos tóxicos; só em espaços confinados é necessário empregar máscaras com filtros especiais. No caso da soldadura de bronze, os operários tomam leite como preventivo.

Um método correto de trabalho e a observação de todos os cuidados relativos ao manejo dos aparelhos, evita muitos acidentes, tais como a explosão das garrafas de oxigênio, a combustão do tubo de borracha que leva o oxigênio ao maçarico, queimaduras por inflamação devida a fugas no maçarico, tubos, válvulas, etc., queimaduras por má manipulação da chama e por contato com metais quentes ou fundidos.

A análise do trabalho que realizamos, completada com os dados profissiográficos que acerca do mesmo ofício conhecemos, estabelecidos pelo Office International de Bruxelles e pelo Institut de Soudure Autogene, permite-nos expressar quais as aptidões e condições que nos parecem mais necessárias ao bom desempenho da profissão.

Condições físicas requeridas:

Aparelhos circulatório e respiratório em bom estado.

Ausência de propensão à tuberculose e a inflamações das vias respiratórias. Boa capacidade respiratória.

Ausência de propensão a inflamação das mucosas oculares e a inflamações cutâneas.

Integridade funcional dos membros superiores e inferiores.

Ausência de perturbações nervosas e boas condições de equilíbrio.

Em virtude do ambiente extremamente ruidoso em que a profissão é exercida, convém ainda a integridade do órgão de audição.

Características psicológicas:

Do ponto de vista psicológico, podemos considerar as seguintes funções: sensoriais e perceptivas, neuro-musculares, intelectuais, temperamentais e caracterológicas.

1 — *Funções sensíveis e perceptivas:*

a) Perfeita acuidade visual tanto de perto como de longe e tanto em visão diurna como noturna. A função visual tem grande relevo neste ofício e, como o indivíduo tem de trabalhar com vidros protetores para evitar aos olhos o deslumbramento produzido pelo arco e pela chama oxi-acetilênica, a sua visão crepuscular deve ser boa.

b) Boa visão estereoscópica, visto que tem de apreciar com toda a exatidão distâncias em profundidade.

c) Boa percepção de luminosidade, pois tem de perceber exatamente o momento de fusão do metal e sua mistura.

d) Reconhecimento de diferenças de tons, visto que os reflexos corados da placa luminosa do banho de fusão guiam o indivíduo no seu trabalho.

O soldador oxi-acetilênico também reconhece a temperatura da chama e suas características oxidantes ou redutoras pela cor, comprimento e feição da chama.

e) Poder de atenção e fina discriminação visual.

2 — *Funções neuro-musculares:*

a) Perfeita estabilidade de mão.

b) Precisão na execução de trajetórias sobretudo necessária na soldadura elétrica.

c) Poder de coordenação de movimentos das duas mãos, na soldadura oxi-acetilênica.

d) Poder de adaptação motriz a um estímulo visual em movimento.

3 — *Funções intelectuais:*

Devem possuir inteligência prática, pelo menos de nível médio, visto que se trata dum trabalho manual qualificado.

Necessitam de assimilar as explicações recebidas, de compreender os dispositivos técnicos e de capacidade de planejar e juízo crítico para resolver os problemas que a prática apresenta.

4 — *Funções temperamentais e caracterológicas:*

O trabalho exerce-se sempre em estreita relação com os companheiros e o chefe e por tal motivo necessitam os operários de boas condições de sociabilidade e de espírito de cooperação.

Devem ser cuidadosos com o trabalho, consigo próprios e com os companheiros e serem dotados de certo sangue frio para reagirem corretamente em caso de incidentes.

Parecem necessitar de maior paciência, prudência e capacidade de inibição os soldadores oxi-acetilênicos.

2. ESCOLHA DA BATERIA PRELIMINAR DE TESTES — Conhecida, portanto, a profissão e estabelecidas as principais características físicas e psicológicas da mesma, procedemos a escolha dos reativos mais apropriados para as determinar.

A exploração das condições físicas fica a cargo do exame clínico. Unicamente instituímos como prova especial a determinação da capacidade respiratória, que é, como prova individual, um dos melhores índices do valor físico do indivíduo.

Descreveremos brevemente os testes utilizados para o estudo dos fatores psicológicos.

A acuidade visual em visão diurna foi avaliada para a visão de longe, a 5 metros, separadamente para cada olho, por meio da escala optométrica de Wecker e Masselon.

A acuidade visual crepuscular foi determinada pela leitura da mesma escala em visão bi-ocular e estando os indivíduos munidos dos óculos verdes, que utilizam para proteção os soldadores oxi-acetilênicos. A leitura foi feita imediatamente após a colocação dos óculos, sem período de adaptação, portanto.

Para determinação da adaptação à visão crepuscular, estávamos longe de possuir aparelho adequado.

Tivemos, portanto, de utilizar o aparelho de Ulrich com ligeira modificação.

Durante a primeira fase, em que os olhos são expostos a uma luz brilhante, empregamos uma lâmpada de intensidade muito maior do que a primitiva, 500 watts e uma exposição de 15 segundos.

Imediatamente depois a luz é extinta e mostra-se ao examinado um pequeno objeto-teste em forma de seta, fracamente iluminado. Toma-se conta do tempo que o indivíduo leva para distinguir a orientação desta seta.

O aparelho não nos permite estudar toda a curva de adaptação à escuridão, dá-nos unicamente a velocidade inicial desta adaptação.

Sabemos como as curvas de adaptação de dois indivíduos se podem ainda cruzar ao fim de 20 minutos e como a velocidade do aumento de visão inicial devido a uma sensibilidade crescente dos cones pode não estar em harmonia com o limiar final ou grau de adaptação atingido, devido à sensibilidade dos bastonetes.

Porém, dada a técnica da profissão, na maioria dos casos intervém a visão crepuscular realizada pelos cones, pelo que este aparelho se tornou ainda aproveitável.

A visão estereoscópica foi estudada pelo aparelho de Brabant. Compõe-se essencialmente dum quadro com dois fios verticais tenso móvel ao longo duma régua graduada e no centro da mesma está adaptado um outro fio vertical tenso. O examinado, a distância, pelo jogo de duas cordas desloca o quadro móvel de modo a que os seus fios fiquem no mesmo plano do fio central. Na régua graduada lê-se o desvio cometido que indica a precisão da reação. Fizeram-se seis leituras e considerou-se como valor representativo a média das mesmas.

A percepção da luminosidade, da diferença de tons e de formas representa na ocupação profissional uma percepção sintética, adquirida em grande parte pela aprendizagem.

No nosso exame laboratorial tivemos de proceder ao exame analítico das mesmas, mas, apesar do condicionalismo dos dois atos ser diferente, é absolutamente presumível que o indivíduo privado de certas disposições naturais nunca poderá atingir grande perfeição.

A sensibilidade à luminosidade foi estudada pelo foto-estesímetro de Hering. Compõe-se essencialmente de duas placas igualmente pintadas de branco que se deslocam de modo a fazer variar a sua iluminação.

Dado um certo grau de claridade como padrão numa das placas, o indivíduo tem de deslocar a outra até a considerar igualmente iluminada à primeira. Fizeram-se seis leituras e tomou-se como valor final a média dos desvios cometidos. -

A percepção da diferença de tons deveria ter sido apreciada pelo aparelho de Schulte. Porém, no momento do exame o aparelho não estava em condições de funcionamento e não havia as lâmpadas próprias no mercado. Por tal motivo recorremos a um aparelho de discriminação mnésica imediata de tons, convencidos, porém, de que este fator tem uma menor intervenção na operação da soldadura. O fundamento do aparelho é o seguinte: adiante duma pequena lâmpada elétrica pode-se colocar vários vidros de côr; através duma ocular o indivíduo fixa um determinado tom que é dado como padrão, após o que o comutador é elevado ao zero. O experimentando tem de reproduzir imediatamente o tom observado. As cores utilizadas foram verde, amarelo e vermelho; fizeram-se seis leituras para cada côr e tomou-se como resultado final a média das 18 leituras.

O poder de atenção e discriminação visual foi estudado do seguinte modo: ao examinando são apresentados dois desenhos muito seme-

lhantes, A e B, mas neste último faltam alguns dos traços do desenho A. São estas lacunas que o examinando tem de descobrir e traçar com lápis. Tomou-se conta do tempo e dos erros.

Para apreciar a estabilidade da mão em esforço estático e dinâmico utilizou-se um aparelho cujo fundamento é o seguinte: Numa placa de metal introduzida num circuito elétrico estão abertos alguns pequenos orifícios circulares e várias ranhuras retilíneas, quebradas de curvas.

Para o estudo da precisão das trajetórias a tarefa do indivíduo consistiu em percorrer as ranhuras, com um estilete metálico condutor, sem tocar nos bordos e procurando mantê-lo no mesmo plano vertical. O número de contatos é registrado num contador. Fizeram-se três provas, tomando como valor final a média das duas melhores.

Para apreciar a estabilidade da mão em esforço estático, manteve o indivíduo o estilete fixo durante um minuto num dos pequenos orifícios circulares e tomou-se conta do número de contatos registrados.

O poder de coordenação dos movimentos das duas mãos foi apreciado com aparelho de Schulte, modificado por Farias de Vasconcelos. Numa placa de metal, introduzida num circuito elétrico, está embutida uma substância isoladora em forma de traço irregular. Um estilete metálico condutor é manobrado pelo jogo combinado das duas mãos, de modo a percorrer esse desenho. Os erros são registrados num contador.

Para o estudo da adaptação motriz a um estímulo visual em movimento, utilizamos o relógio de complicação e modificamos a técnica do seu emprego, de modo a transformá-lo numa prova de coordenação visuo-motriz unicamente. Consta essencialmente dum quadrante graduado, sobre o qual gira um ponteiro. Ao examinado foi dada a instrução de premir uma pequena alavanca, no momento preciso em que o

ponteiro passava pelo ponto de referência indicado. Tomou-se conta da precisão e variabilidade das reações.

O nível de inteligência prática foi determinado pelo teste de Alexander, na resolução do qual interviém um fator de inteligência que é um fator de visualização em plano.

A escala de Porteus, tanto no valor global quantitativo, como na análise qualitativa da execução da prova e a observação do comportamento do indivíduo no teste anterior, permitiram-nos colher os principais dados sobre a personalidade dos examinados.

3. GRUPO EXPERIMENTAL. — Depois de requerida ao Instituto de Orientação Profissional a sua intervenção na seleção dos aprendizes de Caldeiraria, foi pedido pelo Engenheiro Chefe dessa oficina que entre os 40 aprendizes ultimamente admitidos na mesma fossem em primeiro lugar escolhidos os mais aptos para a profissão de soldador. Não estávamos nessa altura preparados para resolver o problema com a urgência que demandavam as necessidades de ordem prática do Estaleiro. Por tal motivo esse grupo foi submetido a um estudo bastante sumário, em que interveio o exame clínico, o exame de inteligência abstrata verbal e prática, o exame da acuidade visual e sentido cromático e um breve interrogatório. O interrogatório tinha por fim elucidar-nos sobre a escolaridade dos examinados e qualquer possível aprendizagem profissional anterior, sobre os seus gostos e interesses profissionais e condições familiares. Deste estudo, embora sucinto, já surgiram contra-indicações de ordem clínica e sensorial, algumas reservas de ordem intelectual e preferências afetivas, em conformidade com as quais foram preenchidas as 18 vagas existentes nessa tarefa profissional.

Só posteriormente tivemos ocasião de realizar a análise do trabalho e estabelecer as provas mencionadas no parágrafo anterior.

Necessário se tornava cotejar o seu valor. O ideal seria aplicá-las a um grupo de indivíduos que fosse começar a aprendizagem e de que se pudesse seguir ulteriormente o treino e verificar o nível de aptidão atingido. Não dispúnhamos, ao terminar o exame, de nenhum grupo de indivíduos nessas condições. O último grupo admitido que tinha ainda muito pouca prática já não era conveniente, por ter sido em parte selecionado.

Resolvemos por isso experimentar as provas a título de ensaio num grupo de operários que já tinham prática do ofício. Este processo não é o mais satisfatório, pois a aprendizagem pode fazer adquirir aptidões especiais que podem condicionar o sucesso de certas provas e as normas estabelecidas podem não ser absolutamente adequadas ao grupo a que os testes serão posteriormente aplicados.

Não obstante estes inconvenientes que em regra não são muito acentuados, tem a vantagem de nos permitir verificar com brevidade se as provas escolhidas podem ou não ser consideradas como concludentes e, por tal motivo, é muitas vezes empregado no começo duma investigação.

No caso da profissão de soldador, de que estamos tratando, o outro processo de verificação é bastante moroso, pois só ao fim de três anos a aprendizagem está normalmente terminada e pode ser fornecido com alguma confiança um critério de aptidão.

A nosso pedido escolheu o Engenheiro Chefe da oficina de Caldeiraria 14 operários soldadores elétricos e 16 oxi-acetilênicos, em que estavam representados bons, médios e maus profissionais. Antes da sua vinda ao I. O. P. esses operários foram advertidos do fim a que o seu exame se destinava — facilitar a colocação de novos aprendizes em harmonia com as suas aptidões, e receberem além disso a garantia de que nenhum prejuízo lhes adviria, de se

submeterem a este exame, devendo, portanto, prestar a sua melhor colaboração. Este resultado pode dizer-se que foi atingido com duas raras exceções.

Aplicamos as provas em dois períodos, de manhã e de tarde, com um intervalo de duas horas.

4. ESCOLHA DO CRITÉRIO DE APTIDÃO. — O critério de aptidão em termo do qual tivemos de estabelecer a validade dos nossos testes foi-nos dado pelo boletim de mérito que a Empresa instituiu para os seus operários.

No boletim de mérito estão indicadas treze qualidades profissionais de cujo interjogo se espera resultar em grande parte a competência profissional.

Um das dessas qualidades dizem respeito ao modo de execução do trabalho e atitude do operário para com o mesmo, outras referem-se à atitude do operário para com os seus companheiros e superiores. Têm na sua base a investigação dos fatores físicos, mentais, manuais e temperamentais ou caracterológicos que podem contribuir para o sucesso. Cada uma dessas qualidades é considerada como podendo existir em cinco graus quantitativos diferentes e cada um desses graus é expresso num certo número de pontos, cujo valor varia consoante a qualidade examinada e a participação que à mesma se atribui na aptidão global. O número total da pontos exprime o mérito de cada operário.

A apreciação é feita pelo chefe de brigada que tem um contato bastante estreito com os indivíduos que tem de classificar.

Representa este boletim de mérito um critério de eficiência muito válido ?

Certamente que não. É um critério puramente subjetivo, realizado por pessoa de cujas qualidades de observação psicológica é lícito duvidar e a quem será difícil não se deixar arrastar pela impressão ge-

ral a classificar cada atributo individual.

Isto mesmo tivemos ocasião de verificar relativamente a um indivíduo de boas qualidades intelectuais mas com acentuada deficiência na maioria das provas específicas, para quem o ofício representa mais um cargo do que uma satisfação e que ficou altamente classificado, inclusive em perfeição no trabalho. Trata-se duma pessoa bastante íntima do chefe, o qual, porém, segundo declaração do próprio operário, já o aconselhou a mudar de ofício. Não desejando, porém, como é compreensível, prejudicar-lhe a promoção, consciente ou inconscientemente lhe atribuiu um valor relativamente elevado na classificação.

Não obstante estas deficiências inerentes ao método de apreciação e que o cuidado com que o boletim foi elaborado procurou em grande parte atenuar, temos de o considerar um critério utilizável.

Unicamente, na convicção de que muitos dos fatores de personalidade considerados não intervêm na execução das provas numa medida tão apreciável como no desempenho da profissão, não tomamos em conta, ao estabelecer o critério de eficiência de aptidão, o número de pontos que no boletim mais diretamente se referem ao fator personalidade.

Isto não significa de modo algum menor interesse pelas tendências de comportamento do indivíduo, mas a certeza de que só lhe poderemos dar o necessário relevo, se as considerarmos fora do tratamento estatístico.

O método utilizado para fazer a classificação dos operários foi o arranjo em série por ordem de mérito. Em virtude da valorização dos soldadores elétricos e oxi-acetilênicos apresentar uma diferença notória no respeitante ao número de pontos máximo e mínimo: 102 — 60 para os primeiros e 90 — 49 para os segundos, o que tornava presumível uma diferença de critério, fomos levados a considerar os dois grupos em separado para análise es-

tatística. Este processo oferecia ainda a vantagem de pôr em relevo qualquer diferença de aptidão psicológica entre os dois grupos, se ela de fato existisse, como as informações obtidas e a análise do trabalho faziam de certo modo prever.

5. CONFRONTO DOS RESULTADOS DOS TESTES COM A NOTAÇÃO PROFISSIONAL. — Administrados os testes, obtidos os seus resultados e escolhido o critério de aptidão, tínhamos de averiguar até que ponto eles podiam prognosticar a aptidão potencial dos operários a que tinham sido aplicados.

Para este efeito avaliamos a extensão em que cada uma das variáveis constituída pelo resultado de cada teste varia com o critério de aptidão.

Dado o escasso número de indivíduos em qualquer dos grupos de soldados, empregamos para a determinação dessa correlação o método de ordenação, segundo a fórmula de Spearman.

Para o grupo dos soldados elétricos as correlações obtidas estão expressas no quadro I.

QUADRO I

Soldadores elétricos

Capacidade vital	p= + 0,731
Estabilidade de mão . .	p= + 0,632
Adaptação à visão crepuscular.	p= + 0,540
Visão estereoscópica . .	p= + 0,519
Sensibilidade à luminosidade.	p= + 0,517
Coordenação visuo-motriz (variabilidade das reações).	p= + 0,436
Inteligência prática ...	p= + 0,429
Coordenação visuo-motriz (precisão das reações.	p= + 0,253
Capacidade de observação.	p=: + 0,214
Precisão de movimentos (traçagem) . . .	p= 4- 0,116
Coordenação bi-manual	p= + 0,038
Diferenciação de tons.	p= + 0,156

A análise deste quadro de correlações permite-nos concluir que elas são no seu conjunto satisfatórias. Correlações com o critério a partir de + 0,200 já são bastante significativas para a construção duma bateria de testes, desde que as correlações entre os testes satisfaçam por sua vez as necessárias condições. Ora, das 12 correlações calculadas, 7 têm um valor superior a + 0,400.

Três das provas estudadas, capacidade vital, estabilidade de mão e adaptação à visão crepuscular, parecem ser bastante concludentes, em particular a primeira, pois o valor correlativo de + 0,731 é já bastante apreciável até para o coeficiente de correlação múltipla duma bateria de testes.

O valor das quatro provas seguintes é ainda bastante aceitável, tanto mais que as mesmas procuram investigar fatores psíquicos diferentes.

Das 5 correlações restantes três são positivas baixas e duas negativas.

A correlação da prova destinada a apreciar a precisão de movimentos (traçagem) foi contrária à nossa expectativa. Não concluímos evidentemente que esta função não intervém na profissão, mas simplesmente que o reativo empregado não se mostrou apropriado para a despirar. Parece-nos que este resultado é muito de atribuir às variações de velocidade com que os movimentos são executados e que poderia ser corrigido se a prova se pudesse realizar com ritmo imposto.

A correlação negativa da prova de coordenação bi-manual era absolutamente presumível, dadas as características do trabalho do soldador elétrico; o teste foi introduzido unicamente com o fim de apurar se havia diferenças entre os dois grupos de soldados.

Consideraremos posteriormente as provas de capacidade de discriminação visual e de reconhecimento de tons.

Não efetuamos os cálculos de correlação dos vários testes entre si, pois o número reduzido de experimentados a que as provas foram aplicadas não tornava válido tratamento estatístico mais pormenorizado.

Duas provas de percepção visual, a de visão estereoscópica e a de sensibilidade à luminosidade apresentaram, porém, uma correlação tão semelhante com o critério que se impôs o estabelecimento da correlação entre as mesmas. O valor obtido $p = + 0,260$ inferior à correlação com o critério permite concluir que nessas provas não estará envolvido em alto grau o mesmo fator psicológico e que, portanto, ambas são utilizáveis.

As correlações obtidas com o grupo dos soldados oxi-acetilênicos estão indicadas no quadro II

QUADRO II

Soldadores oxi-acetilênicos

Coordenação visuo-motriz (precisão de reações)	$p = + 0,759$
Capacidade vital.	$p = + 0,688$
Adaptação à visão crepuscular	$p = + 0,453$
Coordenação visuo-motriz (variabilidade das reações)	$p = + 0,421$
Visão estereoscópica ..	$p = + 0,411$
Sensibilidade à luminosidade.	$p = + 0,380$
Reconhecimento de tons	$p = + 0,355$
Coordenação bi-manual	$p = + 0,216$
Capacidade de observação.	$P = + 0,210$
Estabilidade de mão ..	$p = + 0,171$
Precisão de movimentos (traçagem)	$p = - 0,214$
Inteligência prática ...	$p = - 0,162$

A análise deste segundo quadro mostra que das doze correlações calculadas, sete têm igualmente um valor significativo, se bem que mais fraco no conjunto do que as do primeiro grupo estudado.

O estudo comparativo de ambos os quadros permite-nos as seguintes considerações.

Três dessas correlações ocupam quase o mesmo lugar nas duas distribuições; são as relativas à capacidade vital, adaptação à visão crepuscular e visão estereoscópica, o que permite concluir que estes determinantes intervêm igualmente nas duas ocupações profissionais.

A correlação relativa à variabilidade do ajustamento das reações aos estímulos visuais é praticamente a mesma nos dois grupos e a diferença de posição nas duas distribuições, tanto desta correlação como da que diz respeito à sensibilidade à luminosidade, também não é significativa.

É impossível determinar se estes pequenos desvios serão devidos a diferenças nas características psicológicas dos dois grupos de indivíduos examinados ou a diferença de validade do critério de aptidão.

Já o mesmo se não pode dizer relativamente às provas destinadas a apurar a firmeza de mão e a precisão de coordenação visuo-motriz. A situação é quase inversa para os dois grupos de soldados. A estabilidade de mão ocupa o segundo lugar na soldadura elétrica e tem uma correlação com o critério de $+ 0,632$ e o décimo lugar na soldadura oxi-acetilênica, com uma correlação com o critério de $+ 0,171$. A precisão de coordenação visuo-motriz ocupa o primeiro lugar na soldadura oxi-acetilênica com uma correlação de $+ 0,759$ e o oitavo lugar na soldadura elétrica com uma correlação de $+ 0,253$. Estes valores são significativos para distinguir os dois grupos.

A prova de coordenação bi-manual apresentou nos soldados oxi-acetilênicos um valor de correlação com o critério de $+ 0,216$, significativamente diferente do valor $- 0,038$ nos soldados elétricos, o que está em harmonia com a hipótese feita. Contudo, o grau de correlação com o critério é bastante baixo, não se

tendo podido esclarecer se este fato será devido a este fator psicológico intervir com fraco peso na aptidão global ou ao dispositivo empregado não prefigurar convenientemente a situação do trabalho.

Considerações semelhantes se podem fazer relativamente à prova da precisão de movimentos (traçagem) a qual, ainda que apontando também no sentido duma certa diferenciação entre os grupos, tem um valor de correlação com o critério muito baixo para ser utilizável.

As diferenças observadas na prova de reconhecimento imediato de tons é possível que sejam na maior parte devidas ao reativo empregado. Como já referimos, usamos este aparelho como um recurso por não dispormos do mais adequado, e a discriminação mnésica de tons parece, pela análise do trabalho, ter uma intervenção maior na soldadura oxi-acetilênica do que na elétrica, o que está em conformidade com os resultados obtidos.

Falta-nos analisar uma última correlação, a do teste de inteligência prática, a qual parece não estar em harmonia com as informações obtidas: o soldador oxi-acetilênico é mais inteligente do que o soldador elétrico. Enquanto que relativamente a estes últimos a correlação obtida $p = 4 - 0,429$ é uma correlação satisfatória, relativamente aos soldadores oxi-acetilênicos a correlação é negativa e vizinha de zero. A análise das distribuições relativas a este teste torna ainda mais clara a distinção entre os grupos. Dos 16 soldadores oxi-acetilênicos há cinco com um cociente intelectual abaixo de 90, entre os quais 2 pertencem ao grupo dos superiores. Com cociente intelectual acima de 100 há também 5 indivíduos, 3 dos quais pertencem aos médios inferiores. Os valores máximo e mínimo de C. I. são respectivamente 111 e 81.

No grupo dos soldadores elétricos os valores máximo e mínimo do C. I. são 128 e 91. Dos quatro indivíduos com C. I. abaixo de 100, 2 per-

tencem ao grupo dos inferiores, 1 aos médios inferiores e o restante é o mais baixo dos médios superiores. Dos 4 indivíduos que têm cociente intelectual acima de 110, 3 pertencem ao grupo dos superiores e 1 ao dos inferiores. Donde se pode concluir a superioridade nítida de inteligência prática dos soldadores elétricos e a maior contribuição que esse fator presta ao êxito profissional dos mesmos. Estranhamos, em todo o caso, a discordância entre os resultados obtidos e a opinião a que a observação diária conduzia e fomos levados a presumir a interferência obscuradora de qualquer outro fator.

No domínio escolar tem-se tornado evidente que fatores de ordem temperamental e caracterológica conduzem a discrepâncias entre os resultados dos testes mentais e as apreciações subjetivas que acerca da inteligência dos alunos fazem os Professores. Era possível que estivessemos em presença duma interferência da mesma ordem, tanto mais que, a par da inteligência, também tinha sido posto em relevo o maior cuidado dos soldadores oxi-acetilênicos.

A investigação dos resultados da escala de Porteus mostrou que não era descabida a nossa hipótese. Este teste é, ainda hoje, o melhor teste para investigar um dos traços dominantes da inteligência social, a tendência a controlar a ação apresada ou superficialmente considerada.

Prudência e previsão são qualidades temperamentais essenciais a um bom plano antes de atuar, êle não depende só de fatores intelectuais.

O nível de idade atingido neste teste tem um significado importante, mas de maior valia é ainda a análise qualitativa da execução da prova pelos traços temperamentais que revela e por permitir interpretar devidamente o valor global atingido.

O comportamento adaptativo dos dois grupos de soldadores estudados foi nitidamente diferente.

Nos soldadores oxi-acetilênicos o tipo impulsivo, pobremente inibido, com excessiva confiança em si e tendência à desobediência encontrou-se em quatro indivíduos ou seja numa percentagem de 25 %. Dois deles pertenciam ao grupo dos inferiores, um aos médios inferiores e outro aos médios superiores. A maioria revelou um bom equilíbrio entre a prudência e a resolução. A este grupo pertencem os operários superiores. Uma conduta irregular pode dizer-se que caracterizava dois deles e finalmente o outro uma excessiva prudência melhor classificável de indecisão. Este é o primeiro operário do grupo dos médios superiores.

Dos 14 soldadores elétricos, três revelaram um bom equilíbrio entre impulsividade e indecisão e um outro uma acentuada irresolução. A dois é atribuível uma conduta irregular e os restantes oito são precipitados, impulsivos, pouco controlados e com tendência a desobedecer às instruções.

Dos três primeiros, um pertence ao grupo dos operários superiores e os outros dois são, respectivamente, o último do grupo dos médios inferiores e dos inferiores. Os restantes operários superiores pertencem todos ao grupo impulsivo, pouco inibido.

O confronto dos níveis de idade atingidos mostra o seguinte: no grupo dos soldadores oxi-acetilênicos há seis indivíduos abaixo dos 13 anos e no dos soldadores elétricos quatro, sendo para ambos os grupos o limite inferior 11 anos e meio.

No grupo dos soldadores oxi-acetilênicos os restantes indivíduos estão assim repartidos: 4,13 anos de idade; 4,13 anos e meio e 2,14 anos. Nos soldadores elétricos 10,13 anos.

Os soldadores elétricos não carecem de viveza mental numa situação prática, como ficou demonstrado pelo teste anterior; falharam em atingir níveis mais elevados pela sua impulsividade. Têm capacidade

intelectual para planejar mas nem sempre a utilizam em virtude de seus traços temperamentais. Assim, foi muito mais freqüente neste grupo do que no dos soldadores oxi-acetilênicos, o cometer erros em teste quatro e mais anos abaixo da idade final atingida.

Em concordância com os fatos de observação diária estão os traços temperamentais dominantes que caracterizam mais da metade da população em qualquer dos grupos.

E maior atualização da capacidade de planejar que caracteriza o soldador' oxi-acetilênico, a sua prudência e previsão, a sua maior suficiência social que permitem compreender que êle seja citado como mais inteligente.

Parece evidente que o fator pessoalístico contribui em grande parte para a sucesso profissional.

Falta-nos ainda examinar os dados relativos à acuidade visual do indivíduo, tanto diurna como crepuscular.

Nos soldadores oxi-acetilênicos, com agudeza visual crepuscular inferior a 2/3 há cinco indivíduos, dois no grupo dos inferiores, dois nos médios superiores e um nos superiores; nos soldadores elétricos há três, assim repartidos: um nos inferiores e dois nos médios inferiores.

Quanto à acuidade visual diurna com um valor inferior a 2/3 em ambos os olhos, há quatro soldadores oxi-acetilênicos: 1 no grupo dos inferiores, dois nos médios e 1 nos superiores. Nos soldadores elétricos há um único que pertence ao grupo dos inferiores. Nota-se, sobretudo, no que respeita à acuidade visual crepuscular, uma maior freqüência de casos com deficiência nos profissionais de qualidade mais inferior. Além disso, um dos operários que pertence ao grupo dos médios superiores e o que pertence aos superiores queixam-se muito de dores e inflamações nos olhos, havendo o perigo de que estas manifestações se acentuem com o aumento de tempo de prática do ofício.

6. ESCOLHA DA BATERIA FINAL E CRITÉRIO DE ELIMINAÇÃO — Peita a análise do valor prognóstico dos testes e o confronto do mesmo nos dois grupos de operários, temos de estabelecer o critério que nos permita determinar, em face dos resultados do exame físiopsicológico, quais são os indivíduos inaptos para o ofício.

Se tivéssemos podido aplicar os testes a um número muito maior de profissionais, pelo menos 100, igualmente repartidos pelas duas especialidades, teríamos obtido resultados de maior confiança e podê-los-famos tratar estatisticamente pelo processo que mais os valoriza — a equação de regressão múltipla, e que permite ao mesmo tempo prever a eficiência dos indivíduos em toda a escala dos seus valores.

Testes de correlação relativamente baixa com o critério como o de capacidade de observação e o de coordenação bi-manual, desde o momento que as suas intercorrelações com os outros testes sejam prometedoras ou pelo menos satisfatórias, podem ser incluídos na bateria final com notável aumento de eficiência do valor prognóstico desta.

No caso presente, porém, em que os testes não podem ser devidamente pesados e combinados são testes a eliminar da bateria final. O mesmo diz respeito à prova de precisão de movimentos (traçagem) que tem um valor correlativo tão fraco com a aptidão profissional em qualquer dos grupos e à prova de diferenciação de tons em virtude das correlações obtidas, de ser uma prova demorada e de não satisfazer desde o início o nosso objetivo.

Somos de parecer que estas quatro funções, neuro-musculares e perceptivas, eliminadas de consideração final merecem ser continuadas a investigar com reativos mais apropriados no mesmo grupo de profissionais. Duas delas sobretudo fazem presumir a possibilidade duma mais completa diferenciação entre os grupos.

Feitas estas considerações, vejamos qual o critério a aplicar para a exclusão dos indivíduos inaptos.

Em trabalhos deste gênero foi primeiramente requerido como mínimo desejável nos testes com correlação positiva o valor mediano dos operários no trabalho. Esse nível mostrou-se depois excessivamente elevado e assim desceu a 10 % e mais abaixo da mediana.

Nós consideramos como valor mínimo desejável o correspondente ao quartil inferior e, em virtude da acentuada diferença de correlação dalgumas das provas com o critério, não podemos deixar de lhe atribuir, ainda que arbitrariamente, um peso diferente no critério de eliminação.

Atendendo ao valor prognóstico das provas de capacidade vital e adaptação à visão crepuscular e à quase identidade do mesmo nos dois grupos de soldadores, estabelecemos que um resultado em ambas as provas abaixo do quartil inferior permite excluir o indivíduo da profissão de soldador.

Este mesmo resultado numa única destas provas não basta para considerar o indivíduo inapto para o ofício. Porém, se esse resultado estiver associado a um valor abaixo do quartil inferior nas provas de estabilidade de mão ou de precisão no ajustamento das reações aos estímulos visuais, bastará para eliminar, respectivamente, da profissão de soldador elétrico e soldador oxi-acetilênico.

Esta prova de precisão de reações, em virtude da alta correlação atingida, pode ter, só por si, o caráter eliminatório para a especialidade de soldadura oxi-acetilênica.

Vejamos agora como utilizar os resultados das provas cujo valor prognóstico ocupa um lugar inferior ao terceiro. Pareceu-nos lícito incluir entre estas, em virtude da análise feita, a de acuidade visual crepuscular.

Um resultado inferior na quasi-totalidade destas provas permite-nos

prever um rendimento inferior, mas não autoriza a eliminação.

As provas de capacidade vital e de adaptação à visão crepuscular que, independentemente, não tem caráter eliminatório, podê-lo-ão ter se forem acompanhadas dum valor abaixo do quartil inferior na quase totalidade destas provas secundárias.

Juntando aos resultados numéricos das provas referidas as observações da personalidade individual, valorizaremos a seleção dos soldados em geral e sobretudo a escolha para as respectivas especialidades.

Aplicamos este critério de eliminação à população estudada e os resultados obtidos foram os que passamos a expor.

Para mais perfeita elucidação apresentamos as distribuições dos dois grupos de operários por ordem decrescente do valor profissional.

SOLDADORES ELÉTRICOS

- 1.º — N. O. J.
- 2.º — M. S. A.
- 3.º — A. B. E.
- 4.º — A. F. S.
- 5.º — A. A. S.
- 6.º — E. S. L.
- 7.º — U. J. D.
- 8.º — A. S. C.
- 9.º — M. P. C.
- 10.º — A. P. F.
- 11.º — J. L.
- 12.º — L. J. G.
- 13.º — A. P.
- 14.º — J. F. B.

SOLDADORES OXI-ACETILÊNICOS

- 1.º — J. D. P.
- 2.º — E. D.
- 3.º — F. A. D.
- 4.º — A. C. S.
- 5.º — J. F.
- 6.º — J. P. E.
- 7.º — A. C. M.
- 8.º — M. C. A.
- 9.º — J. R. S.
- 10.º — D. A. U.

11. — E. C.
12. — J. V. E.
13. — G. S. P.
14. — J. S. G.
15. — A. J. B.
- 16.º — J. G. C.

Nos soldados elétricos o operário J. F. B. é eliminado em virtude do valor inferior atingido nas provas de capacidade vital, estabilidade de mão, variabilidade no ajustamento das reações aos estímulos visuais, inteligência prática, visão em profundidade e agudeza visual crepuscular.

O operário A. P. é eliminado em virtude do valor inferior atingido nas provas de capacidade vital, adaptação à visão crepuscular, variabilidade de reações e estabilidade. O operário A. P. F. é eliminado em virtude das provas de estabilidade, adaptação à visão crepuscular, sensibilidade à luminosidade e agudeza visual crepuscular.

O operário L. J. G. obtém um resultado inferior nas provas de visão crepuscular, sensibilidade à luminosidade, e inteligência prática, o que não basta para eliminar, mas já não permite pressupor um rendimento elevado.

O operário J. L. tem uma capacidade vital bastante abaixo do quartil inferior.

Os operários A. P. F. e J. F. B. são dois dos que na escala de Porteus se revelaram cuidadosos e controlados, com bom equilíbrio entre prudência e resolução. Os quatro operários superiores têm todas as provas acima do valor eliminatório.

Pelo que diz respeito aos operários oxi-acetilênicos, os três últimos são eliminados.

J. G. C. é eliminado pelo valor inferior atingido nas provas de precisão e variabilidade no ajustamento das reações aos estímulos visuais e na de sensibilidade à luminosidade. A. J. B., pelo valor inferior nas provas de capacidade vital, adaptação à visão crepuscular, precisão e variabilidade de reações, visão em pro-

fundidade e agudeza visual crepuscular.

J. S. G. pela precisão de reações, agudeza visual crepuscular.

O operário G. S. P. tem unicamente a capacidade vital abaixo do quartil inferior.

Além destes seria ainda eliminado o operário A. C. M. por resultados inferiores atingidos na maioria das provas: precisão e variabilidade das reações, adaptação à visão crepuscular, visão em profundidade e agudeza visual crepuscular.

Os operários M. C. A. e J. D. P. são inferiores nas provas de visão pelo que a profissão não lhes seria aconselhável.

Dos quatro indivíduos eliminados, três revelaram na escala de Porteus características de precipitação, falta de cuidado, excessiva confiança em si e desobediência. Examinadas as duas distribuições, atentemos ainda no caso dos indivíduos J. L. e G. S. P., que em todas as provas específicas, excetuada a de capacidade vital, obtiveram um valor superior ao critério eliminatório e que, apesar disso, têm um valor profissional baixo. Este fato põe em evidência a contribuição do valor físico do indivíduo no rendimento profissional.

Se agora calcularmos a percentagem dos indivíduos eliminados no conjunto da população estudada, o resultado é o indicado no quadro in.

QUADRO III

	<i>Maus profissionais</i>	<i>Médios e bons profissionais</i>
Número total . . .	8	22
Número de eliminados . . .	5	2
Percentagem de eliminados . . .	62,5%	9%

Este resultado é bastante satisfatório para a primeira tentativa de seleção desta ocupação profissional.

É de prever que o mesmo possa ser melhorado, se conseguirmos dispor de testes mais adequados para

o exame de alguns determinantes da aptidão que não foram devidamente explorados e se pudermos observar um agregado profissional mais numeroso.

Estes testes vão ser aplicados em breve a um grupo de quarenta aprendizes.

Serão, além disso, submetidos ao exame clínico, a um breve interrogatório e a uma prova de inteligência abstrata verbal que possa também lançar alguma luz sobre a sua capacidade de aprendizagem dos assuntos escolares.

As normas de apreciação estabelecidas para um grupo experimental prevêm sempre um pouco melhor esse grupo do que aquele a que serão ulteriormente aplicadas. Ao estabelecer-las, no entanto, nós não deixamos de ter em vista o grupo de indivíduos a que elas se destinavam, fato este que nos levou a não considerar eliminatória só por si a prova de capacidade vital, apesar do seu alto valor correlativo. Esses indivíduos, entre os 14 e 15 anos de idade, estão ainda em pleno desenvolvimento e este não é sempre suscetível de se prever.

Se não nos tivesse guiado esta orientação, a percentagem de indivíduos eliminados no grupo experimental seria maior.

Estamos convictos de que, aplicando este critério de eliminação, não taxativamente, mas com a necessária elasticidade como convém em toda a seleção de aprendizes, e interpretando relativamente a cada indivíduo o conjunto dos dados colhidos, não nos afastaremos da percentagem de eliminação de indivíduos inaptos determinada neste estudo. — ANA CAEIRO GONZALEZ — (*Boletim do Instituto de Orientação Profissional "Maria Luísa Barbosa de Carvalho"*, Lisboa).

EXAME DE SELEÇÃO DE TIPOGRAFOS

1. Este trabalho foi fundamentalmente motivado pelo fato de nestes últimos anos o Sindicato Nacio-

nal dos Tipógrafos ter pedido ao Instituto de Orientação Profissional que se pronunciasse sobre a capacidade dos seus iniciados para entrarem na aprendizagem.

Com efeito, na cláusula 3.º do § 4.º do Contrato Coletivo de Trabalho celebrado entre o Grêmio Nacional dos Industriais Gráficos e o Sindicato Nacional dos Tipógrafos, Litógrafos e Ofícios Correlativos lê-se: "Os iniciados transitam para aprendizes mediante exame no I. O. P."

Para satisfazer a esta cláusula, foram no I. O. P. examinados vários contingentes de jovens iniciados nas artes gráficas por intermédio de uma avultada bateria de testes, que já há anos tinha sido estudada e organizada para efeitos de seleção de tipógrafos compositores.

Tendo, porém acrescido nos últimos tempos o número de examinados, imediatamente se reconheceu que o exame empregado era demasiadamente extenso e por isso pouco compatível com as conveniências dos interessados e até com os próprios serviços do Instituto, já excessivamente sobrecarregados com outros trabalhos. A necessidade de o rever, para o encurtar sem perda do seu valor seletivo, tornou-se inadiável e foi-nos confiada pelo Exmo. Sr. Diretor do Instituto a tarefa de apresentar, como trabalho destinado ao exame final do curso de peritos orientadores, um projeto de alteração do exame tradicional de pré-seleção de candidatos a compositores tipográficos manuais. O presente artigo é um resumo bastante limitado desse trabalho.

2. A nossa tarefa começou naturalmente pelo estudo do profiessograma a que se tinha ajustado o exame em uso do Instituto. Esse profiessograma exigia dos compositores os seguintes atributos e qualidades:

1) Estatura pelo menos média; 2) Ser robusto, gozar de boa saúde; 3)

Ter pernas fortes e resistentes; 4) Ter braços fortes, resistentes e ágeis; 5) Possuir mãos e dedos resistentes, ágeis e hábeis; 6) Possuir vista boa e sólida; 7) Ouvir normalmente; 8) Possuir bom tato; 9) Possuir boa memória visual das palavras; 10) Dispor de excelente capacidade de atenção; 11) Ser dotado de boa imaginação; 12) Ter a inteligência necessária para compreender e executar o trabalho que tem a fazer; 13) Possuir energia, paciência e calma para executar o trabalho com cuidado e limpeza. Ser sociável; 14) Possuir pelo menos os conhecimentos proporcionados pelo exame de instrução primária. Faz notar, porém, que o profissional é tanto melhor quanto maior é a sua cultura.

A estas qualidades poderia acrescentar-se:

15) Conhecimentos gerais de desenho geométrico. Efetivamente o gráfico tem que desenhar, ou melhor, imaginar em conjunto a composição e daí o valor desta arte nesta profissão. Fácil é imaginar que, em reclames e nas apresentações de certas páginas, os conhecimentos de desenho lhe prestam grande auxílio; 16) Gosto artístico.

Como contra-indicações eram apresentadas: 1.) Certas deformações ou lesões dos membros; 2.) Mau estado pulmonar; 3.) Funcionamento deficiente dos órgãos digestivos, rins e pele; 4.) Varizes ou disposição para elas; 5.) Hérnias ou predisposição; 6.) Miopia ou surdez muito acentuadas; 7.) Perturbações nervosas.

De acordo com as exigências deste profiessograma, tinha-se organizado este conjunto de provas:

a) Prova de inteligência; b) Tempos de reação; c) Memória topográfica; d) Memória de formas; e) Memória muscular; f) Atenção visual interna; g) Atenção visual externa; h) Atenção distribuída; i) Avaliação de superfícies; j) Apreciação do sentido tato-muscular.

3. O primeiro contato com este profissiograma e sua correspondente bateria de testes levaram-nos naturalmente a procurar saber até que ponto teriam sido ambos influenciados pelos trabalhos dos investigadores, que em outros países procuraram estudar o mesmo problema, por sabermos que o esforço dos institutos psicotécnicos se tem sistemática e racionalmente orientado no sentido de uniformizar, até os limites do possível, os exames de seleção. Não me foi possível obter informações a respeito dos exames que no estrangeiro se tem feito nos últimos anos, porque quase nada se inter-comunicou durante o período de guerra. Quase nos tivemos, por isso, de limitar a colher no já clássico trabalho do Baumgartem notícias do que na Holanda, na Inglaterra, na Suíça, França Alemanha e Rússia, lie estudou e praticou relativamente ao problema da seleção dos tipógrafos.

Do cotejo do exame do nosso I. O. P. com os outros, podemos concluir que o exame que empregamos era de qualquer sorte uma síntese de que pode considerar-se comum a quase todos os outros. Visto o caso por este aspecto geral, poderia logicamente supor-se que o nosso exame estava certo. Visto, porém, o assunto em pormenor, já a mesma conclusão se não afigurou igualmente certa. Encontramos, de facto, grandes discrepâncias entre os investigadores quanto à determinação das qualidades consideradas como fundamentais para o regular exercício da profissão e não menores divergências a respeito da estrutura dos testes destinados a pô-las em evidência. Assim, enquanto Muscio (inglês) é de parecer que a extensão da memória não é fator a considerar como importante, Lipman, Kraiss e Huth (alemães), são de opinião precisamente oposta. Muscio classifica a velocidade e firmeza de mão como qualidades essenciais, mas Hellerstein assegura que essas qualidades podem ser largamente

mente compensadas pela regularidade do trabalho.

A necessidade de inteligência geral em grau médio, importante para Muscio, é negada por Schröber. Quanto à atenção, consideram uns como básica a concentrada, enquanto outros valorizam sobretudo a distribuída.

Relativamente à escolha dos testes não é menor a divergência. Preferem uns os globais ou sintéticos, prefigurantes da operação real, enquanto outros se inclinam decididamente para os analíticos, que desfiam qualidade por qualidade e do conjunto procuram extrair um juízo de apropriação dos indivíduos para a tarefa.

Destas diferenças, que muito sumariamente indicamos, nos pareceu poder concluir que do simples confronto de exames não era possível extrair um critério, que nos autorizasse a julgar com segurança a validade do nosso exame. Resolvemos então tomar outro caminho. Lançamos então mão dos relatórios dos diferentes exames de seleção já feitos pelo I. O. P. a candidatos ao aprendizado da arte de compositor tipográfico e procuramos, por meio de um inquérito levado às próprias oficinas em que os mesmos candidatos fizeram a sua iniciação, apurar até que ponto os resultados dos exames se harmonizaram com o juízo dos respectivos padrões. Arvoramos assim o seu parecer em critério externo e justificativo dos resultados apurados em globo pela nossa seleção e até dos resultados parciais de cada um dos testes da nossa bateria.

Pareceu-nos que, com esta última técnica, nos seria possível aquilatar o valor relativo que cada qualidade apurada no exame psicotécnico pode ter no exercício da profissão e ainda quais as qualidades não analisadas que as podiam compensar e mesmo a maneira com que se realizaria essa compensação.

4. O nosso Inquérito estendeu-se a 23 oficinas, tantas quantas os ini-

ciados que observamos nos dois primeiros exames requeridos pelo Sindicato Nacional dos Tipógrafos e deu-nos quase o mesmo número de respostas.

A todos os inqueridos fizemos, em geral, as seguintes perguntas:

Como se comporta o seu aprendiz na oficina ?

Tem simpatia ? Gosta de trabalhar ?

Aprende bem ?

É desembaraçado ou lento ?

É inteligente ? Compreende-o com facilidade ?

Que faz na oficina ?

Há quanto tempo está na casa ?

E no ofício ?

Outro qualquer com o mesmo tempo de aprendizagem já fazia mais que êle ?

A casa ensina-o, ou não tem condições para a aprendizagem ?

Já fêz muitos operários ?

Como classifica este em relação aos outros seus antigos discípulos ? Mau, medíocre, suficiente, bom ?

O senhor fêz-se em menos tempo ?

As condições em que se fêz seriam mais favoráveis para a aprendizagem ?

E, por fim, está satisfeito com êle ?

Se o Sindicato, de acordo com o I. O. P., o tivesse rejeitado, não concordava com isso ? E porque ?

Este conjunto de perguntas, embora se fizessem numa grande percentagem, não se estendeu a todos os casos, por não se oferecer oportunidade.

As respostas colhidas relativamente ao primeiro grupo de examinados, constituído por oito iniciados, foram conformes com o resultado do exame psicotécnico em seis dos casos. Nos dois restantes, que por sinal o Instituto tinha rejeitado, foram de discordância, mas mais aparente do que real. Sobre um dos examinados o patrão inquirido não estava em condições de dar parecer idôneo, porque apenas o tinha utilizado como moço de recados e encar-

regado de serviços de limpeza, e sobre o outro o parecer do encarregado da oficina não foi de atender, visto que se baseou na peregrina idéia de que um aprendiz de compositor tipográfico poderia tornar-se um bom profissional, ainda quando (como era o caso) se não mostrasse suficientemente alfabetizado.

O resultado do confronto da opinião do exame com o parecer dos patrões, relativamente ao segundo grupo de selecionados, revelou uma alta correlação de 0,71.

Do ponto de vista global pode, pois, considerar-se o exame do Instituto como francamente satisfatório.

O mesmo não sucedeu relativamente ao valor apurado por cada um dos testes no exame e o parecer dos mestres ouvidos. O caso, porém, não se nos afigurou significativo, visto que cada inquirido informou segundo o seu critério, umas vezes pouco esclarecido e outras largamente influenciado por motivos sentimentais, e o conjunto não se tornou suscetível de nos fornecer as necessárias informações. Em todo o caso, em relação a uma outra prova, como, por exemplo, à dos tempos de reação, capacidade de atenção distribuídas e inteligência gera), a concordância foi plena, o que nos provocou a impressão de que as qualidades verificadas por estes reativos são de exigir e foram bem apuradas, merecendo por isso inclusão em qualquer bateria de testes destinada a esta operação seletiva.

Não nos contentamos, porém, com estas consignações de caráter tão genérico e tentamos ainda uma terceira forma de atingir o objetivo do encargo que nos foi dado.

Pareceu-nos que, se em vez de nos dirigirmos a uma longa série de profissionais, de desigual formação, mentalidade e interesse pessoal, para nos proporcionarem um critério base, nos dispuséssemos a ensaiar a bateria de testes já corrigida, em uma escola de aprendizagem tipográfica de nome reputado e em que

nos fosse possível ouvir o parecer de um só profissional, singularmente competente, o critério seria mais seguro e a nossa investigação mais prometedora. Foi o caminho que tomamos.

Serviu-nos para o efeito a escola tipográfica das Oficinas de S. José, à qual nos dirigimos com uma credencial do Diretor do Instituto, que logrou obter do Diretor da benemérita instituição, do Sr. Padre Lino, e do mestre das oficinas, Sr. Cunha, o melhor e mais afável acolhimento, que muito reconhecidamente queremos agora publicamente agradecer.

5. Organizada a nossa bateria de testes com os elementos já utilizados com êxito manifesto nos exames anteriores e outros que, para experiência, lhes acrescentamos, começamos o nosso trabalho. As provas empregadas foram as seguintes:

Ditado; Ortografia; Inteligência geral; Inteligência prática; Visual externa; Visual interna; Cópia de letras; Memória de nomes; Memória muscular; Memória de formas; Memória topográfica; Memória imediata (cópia); Sortidor; Atenção distribuída; Tempos de reação; Avaliação de espessuras; Avaliação especial; Acumetria; Visão; Sentido cromático.

Tendo traçado o nosso plano, aplicamo-lo na íntegra aos alunos colocados à nossa disposição, tendo obtido os resultados que vamos reproduzir.

Como, porém, são 25 alunos de anos diferentes, a que correspondem cultura e tempo de aprendizagem distintos, tivemos necessidade de os dividir em três grupos, sendo o primeiro constituído pelos alunos dos dois últimos anos, o segundo pelos alunos dos anos médios e o terceiro pelos do primeiro ano.

6. Os resultados obtidos foram relacionados em três quadros.

No quadro I encontram-se os resultados atingidos em cada teste pelos

alunos dos dois últimos anos do curso de tipografia, no quadro II, os dos alunos dos anos médios e no quadro III, os do primeiro ano. Ao lado dos resultados encontra-se o parecer qualitativo do mestre da oficina relativamente a cada aluno observado pelos testes.

Cotejando-se cada resultado parcial com o critério (o juízo global do mestre), apura-se o seguinte:

1. — Que entre os resultados obtidos pelo teste de inteligência ou, para melhor dizer, pelo teste de nível de desenvolvimento mental e o juízo do mestre a concordância é quase plena.

No quadro I o acordo é total. De fato foram considerados como bons ou suficientes todos os observados que revelaram um cociente de inteligência igual ou superior a 90 e maus ou medíocres, e pela mesma ordem, os que se escalaram abaixo deste valor. No quadro II a correlação é quase perfeita, embora haja alguma discrepância na ordem correlativa de valores. No quadro III é menor a correlação, embora ainda muito significativa. Apenas, como caso esporádico, há a notar uma contradição manifesta. O examinado n.º 11 deste quadro é considerado como bom pelo mestre, tendo-se revelado muito inferior (q. i. = 57) na prova mental.

Se atentarmos, porém, que a escala de nível mental que utilizamos neste ensaio foi a de Otis, que é um teste com tempo marcado e, portanto, de velocidade, e que o examinado estava no início da sua aprendizagem, a discrepância notada perde quase todo o seu significado. Pode tratar-se de um indivíduo moroso na leitura, por temperamento ou falta de treino, mas dotado de outras qualidades, tais como as de método, ordem e assiduidade no trabalho, que ao mestre mereceram simpático juízo, e portanto de um caso de compensação individual, que em nada invalida a concordância geral revelada nos outros casos. Consideramos, portanto, o teste inteligência

geral como altamente revelador de qualidades exigidas pela profissão e por isso digno de ser colocado à cabeça de uma boa bateria de testes apropriada à pré-seleção.

2. — Quanto à inteligência prática, que procuramos avaliar pelo *Passalong test*, observa-se que quase todos os examinados que obtiveram um cociente superior a 90 são considerados, em todos os quadros, como suficientes ou bons pela escola e, pelo contrário, os que se situaram em valores inferiores a 90 são igualmente considerados medíocres pela escola. Estamos, pois, na presença de um caso de correlação quase perfeita, que conseqüentemente outorga ao teste o direito de inclusão na bateria definitiva. Se tomarmos ainda em consideração que este teste não é influenciado pela ação de conhecimentos escolares, seremos levados a tê-lo na conta de teste de aptidão, o que lhe confere um valor muito especial. Nestes termos o admitimos na nossa bateria como inovação muito de celebrar.

3.º — A prova de ditado também nos deu bons resultados, como *à priori* se poderia supor. A admissão de um aprendiz de tipógrafo compositor sem prévia verificação da sua capacidade para ortografar convenientemente expressões vulgares, só pode constituir um estorvo para a aprendizagem. Quando entre a visão ou a audição e a reação muscular que comanda a grafia se não estabeleceu uma coordenação relativamente perfeita por esforço escolar, é de presumir que só tarde e imperfeitamente se venha a estabelecer por tenteios profissionais. Parece-nos, pois, que o insucesso nesta prova é motivo bastante para adiar a entrada na aprendizagem a qualquer iniciado que se não mostre convenientemente alfabetizado. Por isso também consideramos esta prova indispensável no exame de pré-seleção.

4. — A prova ortográfica que se incluía na bateria primitiva do I. O. P. não nos pareceu conclusiva. Os

resultados colhidos foram maus e a prova em si, embora talvez apta para distinguir operários já formados, não se nos afigurou apropriada para escolher aprendizes. Consistia a prova em apresentar ao examinado uma série de frases em que se encontravam palavras mal grafadas para serem sublinhadas. Compreende-se que esta discriminação exige uma experiência ou uma cultura que, em regra, não são de esperar dos jovens apenas providos de habilitações primárias. Seria interessante para a seleção de revisores, mas não de simples aprendizes, julgamos que deve, por isso, ser excluída da bateria.

5.º — Prova de atenção visual interna. Apuramo-la com o conhecido teste Kraepelin. Não nos ofereceu qualquer correlação apreciável com o critério, como se pode verificar em todos os quadros. Já anteriormente tínhamos verificado a sua ineficiência, o que nos leva a não a aconselhar.

6. — Prova de atenção visual externa. Empregamos para a reconhecer o conhecido teste de Bourdon, que nos deu resultados contraditórios com o critério e ao mesmo tempo se mostrou desprovido de valor seletivo. Há muito que entre os especialistas se discute se esta prova serve para apurar a capacidade de atenção ou apenas o poder de acuidade visual. Por todas as razões nos pareceu que deve ser eliminada do exame.

7.º — Prova de memória imediata. A prova consiste em transpor, por cópia, de uma folha de papel quadrículado várias séries de letras para outra folha idêntica sem alteração da sua ordem. É um teste que prefigura e pode medir a capacidade de realização exigida pela operação real da composição tipográfica e por isso nela depositamos alguma confiança. Não nos deu, porém, os resultados esperados, o que talvez possa atribuir-se ao fato de termos apresentado o modelo da transcrição em letra manuscrita e não tipo-

gráfica. Talvez convenha experimentá-la em condições mais favoráveis e por isso não desistimos de a ensaiar de novo, mas a título puramente experimental.

8. — Memória muscular. Era para nós já muito duvidosa a significação desta prova em exame da pré-seleção de tipógrafos compositores. A falta da qualidade medida pela prova de Michotte, que utilizamos, em pouco ou nada influi na criação do automatismo necessário para a rápida e perfeita composição ou distribuição do tipo. Pode ser facilmente controlada pela visão e adquire-se mais rápida e eficazmente com seu auxílio do que por intermédio da fixação memorial dos movimentos. Entendemos, portanto, que deve ser eliminada sem qualquer inconveniente.

9.º — As provas de memória de formas e de memória topográfica, incluídas na bateria primitiva do I. O. P., também nos deram resultados contraditórios, como poderá ver-se comparando os resultados obtidos com o critério. Ambas ficam por isso eliminadas na bateria definitiva.

10.º — Memória imediata. Usamos pela primeira um teste muito simples para a apurar. Consiste na cópia de um texto curto de qualquer livro. O paciente deve reproduzir integralmente o texto com toda a sua pontuação e disposição paragrafada. O paciente é advertido de que poderá demorar o tempo que lhe aprouver para realizar a prova, mas que esta será tanto mais classificada quanto menor fôr o número de vezes em que olhe para o texto, porque esse número é contado e abatido. O resultado é dado pela aplicação da

$$L - (E + O)$$

expressão $R = \frac{\quad}{N}$, em

que L é o número de palavras, pontos, vírgulas, etc, que se tem de transcrever, E o número de erros contidos, O o número de omissões e N o número de vezes que olhar para o texto. É, como se vê, uma prova

sintética figurada, porque envolve quase a própria operação da composição. Com ela obtemos o número de palavras e símbolos que o paciente pode reter, em média, e por isso o seu poder de memória imediata.

Comparando os resultados obtidos nos diferentes quadros, observa-se que os indivíduos incluídos no quadro I, que são os dos dois últimos anos, se mostram mais peritos, porque reproduzem com maior rapidez e perfeição e que os mais perfeitos e rápidos são precisamente os mais classificados na escola. A prova é, por isso, simultaneamente teste de aptidão e de desenvolvimento. Mas, se atentarmos no quadro III, que inclui os aprendizes do primeiro ano, logo verificamos que, em regra, os resultados do teste são quase todos superiores e não concordam com a notação qualitativa da escola. Parece, pois, que, neste caso, o fator aptidão inata não tem influência. Mas, se compararmos os resultados obtidos nesta prova com os alcançados no ditado, já a correlação é muito significativa. Isto parece demonstrar que a prova se correlaciona com os produtos do treino escolar da grafia, que consegue ampliar o campo da reação perceptiva e dar-lhe maior poder discriminativo e retentivo.

Não pudemos, porém, apurar qual a quota parte que pertence a cada um destes fatores — aptidão ou treino — e, por isso, não nos julgamos habilitados a julgar se esta prova pode ser suprida pela do ditado, com a qual aliás mostra uma alta correlação. A investigação deve, pois, continuar para se definir devidamente o problema.

11. — Sortidor. Este teste, que pela primeira vez se empregou neste exame, mostrou-se promissor de bom êxito. Com êle podem pôr-se em evidência qualidades que muito eficazmente devem intervir na operação da composição gráfica, tais como, bom lance de vista, destreza muscular, memória visual de formas, capacidade de atenção distri-

buída. A prova, como operação sintética, prefigura convenientemente a tarefa da distribuição dos caracteres pelos caixotins e apela para as qualidades de que depende a execução perfeita e rápida desta tarefa da profissão. Os seus resultados conformam-se com o critério de uma maneira geral e por isso a incluímos na bateria definitiva.

12.º — As provas dos tempos de reação, de avaliação de espessura e de superfícies não deram resultados conclusivos e por isso as relegamos para ulteriores investigações.

Em face do que fica exposto, parece-nos lícito tirar as conclusões que se seguem do estudo que fizemos.

Devemos dizer que duma maneira geral o que nos interessa é conhecer o somatório de todas as qualidades, pois umas podem compensar as outras. Porém, se isto é assim, também não é menos verdade que há certas qualidades que devem atingir um certo valor, pois abaixo deste limiar comprometem todas as outras.

Como exemplo do que acabamos de dizer, temos a moleza, ou apatia acentuada que pode comprometer uma boa inteligência ou mesmo um bom método de trabalho. Se não fôr excessiva, pode, porém, ser compensada por um bom método de trabalho. O mesmo sucede com o déficit excessivo de visão, que deve ser considerado eliminatório.

Tirando conclusões, o que fazemos com as maiores reservas, pois o número de examinados é muito pequeno, podemos dizer:

A inteligência é importante para a profissão, principalmente a prática.

Uma boa ortografia parece-nos indispensável. Defeitos de visão, sobretudo a miopia progressiva, são contra-indicações.

O resultado dos tempos de reação, quando concordante com a prova do método de trabalho (sortidor), é importante; as provas de distribui-

ção de atenção e cópia de letras são de considerar.

Não tem nenhuma importância para a seleção a prova da memória muscular, parecendo-nos ter também pouca as provas de memória topográfica e de formas.

Da atenção diremos que só a distribuída nos parece merecedora de avaliação específica exata. Não atribuímos igualmente importância às provas que apuram as capacidades de avaliar superfícies e espessuras. No entanto parece-nos que importa continuar o trabalho da investigação. — VASCO COELHO DA SILVA — (*Boletim do Instituto de Orientação Profissional "Maria Luisa Barbosa de Carvalho"*, Lisboa).

SELEÇÃO PROFISSIONAL

Não é fácil ajustar o indivíduo ao trabalho, para cuja execução êle traz predisposições naturais, uma como energia latente que apenas aguarda o necessário estímulo para se libertar e mover.

A escolha de uma profissão que, no conceito de Pascal, "é a coisa mais difícil da vida", não se tem infelizmente realizado com o carinho que deve orientar o futuro individual.

Escolhe-se uma profissão com menos cuidado do que uma roupa ou um passeio.

Daí os fracassos que frequentemente se consignam na luta pela vida: à necessidade de ganhar o *pão para a boca* não se alia o entusiasmo, "la joie au travail", de que fala Spreng, graças à qual, transpondo obstáculos e vencendo reveses, consegue o homem compensar, pelo esforço e pela dedicação, deficiências mentais e físicas porventura existentes.

Entra-se numa profissão como em arcanos completamente ignotos. A vocação, força individual em que residem os germes do triunfo e o segredo da vitória, não na consultam os moços. São os pais, os parentes e os amigos que os encaminham, ar-

rojando-os à concorrência, na qual ingressam os jovens completamente às escuras, como se fossem percorrer os caminhos sinuosos de um labirinto.

Da profissão se procura fazer um patrimônio atávico: os filhos seguem o ofício do pai. Seguem-no, todavia, não porque no seu espírito medrem predisposições para segui-lo, mas pela facilidade com que encontram, nos próprios progenitores, os seus guias mais solícitos.

Começam aqui os percalços da escolha do trabalho. Não há dúvida que a ancestralidade, fixando ou procurando fixar as tendências, cria nos filhos predisposições análogas às que os pais revelam. Em rigor, porém, não se trata de predisposições naturais, mas de desejos vago e incertos que as crianças mostram e os pais se propõem coordenar e orientar.

Na maioria dos casos o fator atávico não existe. Ele só está presente quando se consubstancia numa força que, vindo do alto, fixa-se indefinidamente e perpetua-se nas gerações.

O primeiro cuidado a observar na escolha de uma profissão é a tendência natural, o gosto, a vocação, força subjetiva que, existindo desde a infância, aciona o indivíduo e promove uma justa adaptação das suas aptidões imanentes, ao exercício de atividades definidas.

A educação moderna, pretendidamente objetiva, consigna entre os seus papéis máximos o balanço das aptidões naturais da criança, mercê de uma observação atenta das suas atividades volitivas. Dá-lhe liberdade, para que livremente manifeste as suas virtualidades. Em seguida promove a adaptação.

Deve-se, porém, considerar que as crianças não apresentam desejos certos e definidos, fato que também sói acontecer nos adolescentes. Com efeito, as inclinações destes últimos, como das crianças, não os conduzem a uma deliberação espontânea. Alguém lhes deve dar a mão e condu-

zi-los entre os múltiplos tropeços que caracterizam a vida pletórica dos nossos dias.

Se as inclinações, embora vagas e indecisas das crianças e dos adolescentes não se revestem de maior interesse, quando se cuida de encaminhá-los para os trabalhos cuja execução não demanda a aplicação constante da inteligência, o seu papel cresce de vulto e transparece quando a escolha recai em atividades cuja realização impõe maiores solicitações do espírito.

Há casos em que a escolha da profissão se faz única e exclusivamente em virtude da capacidade imitativa do indivíduo. Uma parada militar, por exemplo, uma cena cinematográfica, uma realização arrojada, gera na mente dos moços e das crianças a hipótese, que não raro toma foros de realidade, de uma vitória fácil.

A postura de um oficial, a musculatura de um boxeador, a audácia de um piloto, criam no espírito borboleteante dos noviços, justamente no instante em que eles se aprestam para ingressar na luta pela vida, o desejo de vestir a farda, calçar as luvas do jogo ou elevar-se no espaço, rumo do azul e do desconhecido.

Dada a preponderância das profissões modestas, que não demandam grande riqueza intelectual, sobre as profissões superiores, que se fundam na força criadora do cérebro, são sobretudo os fatores objetivos que mais interessam no ponto-de-vista prático. Daí as imposições do meio social e econômico, sobretudo do meio familiar.

A estatística de Bernays, referida por Spreng, mostra de uma forma impressiva, como a profissão de um pode influir sobre a dos demais membros da mesma família. Cêroa de 12 % dos trabalhadores exercem a mesma profissão exercida por parentes.

Tratar-se-á de uma imitação grosseira, ou, ao revés, de uma seleção social, criada pelas condições ex-

nômicas que, não sendo variáveis no mesmo clã familiar, imprimem rumo igual aos seus componentes ?

Certamente a imitação não será indiferente à escolha da profissão, dentro de um grupo genealógico. Mais poderosa, porém, será a força coercitiva das condições sociais, agindo ininterruptamente sobre os indivíduos do mesmo clã familiar. Com efeito, debaixo de condições idênticas, as deliberações são análogas: iguais as necessidades, idênticas as soluções adotadas.

Outros fatores têm interferido na escolha da profissão: menos, porém, do que os precedentes. Referimo-nos às condições psico-fisiológicas do indivíduo. Estes fatores, que em virtude da sua profunda significação sobrepujam todos os demais, são justamente os que ocupam o derradeiro lugar entre quantos são invocados para orientar o indivíduo na escolha do trabalho.

Atende-se aos possíveis proventos desta ou daquela profissão; consultam-se as vantagens dos empregos fáceis e remuneradores; encara-se a fortuna alheia com cobiça. Nenhuma importância, entretanto, se liga às condições, corpóreas ou mentais, do indivíduo, como se todos fossem igualmente capazes, como se apenas as vitórias fáceis fossem dignas do esforço humano.

Daí os fracassos freqüentemente registrados. Daí a penosa situação daqueles que, mal sucedidos num trabalho, iniciado sem bases sólidas, mudam de profissão e em outra procuram os proventos que a sociedade lhes impõe, para que possam ocupar um lugar honesto em meio dos seus semelhantes.

A seleção, em casos tais, se opera pela força negativa: o indivíduo se vai a pouco e pouco rebaixando, até que a angústia da situação para a qual é arremessado lhe abra um lugar definitivo entre os que batalham sob o mesmo sol.

Hoje em dia, o aperfeiçoamento cada vez mais notável das máqui-

nas, longe de reduzir o trabalho a um processo automático, puramente mecânico, para cuja satisfação não seria mister o concurso da inteligência, exige, ao contrário, a seleção de indivíduos capazes, adequados à monotonia e à uniformidade do seu ritmo, e aumenta, dessarte, o problema da seleção, eis que cada indivíduo tem uma organização psicofísica particular, resultante das suas condições personalíssimas, do mesmo passo que cada profissão requer, em condições especiais, qualidades que não podem ser comuns a todos os indivíduos.

Cada indivíduo — escreve Chleusebaigue — cada indivíduo se comporta diferentemente diante do trabalho automático, embora êle, até certo ponto, substitua o pensamento e a emoção pela sistematização dos movimentos.

Procurando remediar a premência da situação existente e agindo sob a imposição de interesses contrariados na formidável concorrência das indústrias, as grandes empresas procuram selecionar os seus operários e admitem apenas aqueles que melhores condições de aptidão revelam.

Já não mais bastam os velhos e tradicionais "atestados de habilitação e conduta", firmados por entidades comerciais, aos egressos do seu seio. Os candidatos são admitidos a título precário, e só depois de haverem provado a sua capacidade e que passam a fazer parte do quadro dos trabalhadores efetivos.

Tal processo, contudo, por mais prático que pareça ao primeiro golpe de vista, está longe de resolver a situação. Graves são os inconvenientes que oferece. A instabilidade dos que são admitidos a título precário. o estipêndio de trabalhadores que podem deixar de satisfazer as exigências mínimas das empresas, a provável imperfeição dos trabalhos levados a efeito, durante essa fase. não raro longa, de experiência, e os prejuízos decorrentes, não consti-

tuem, como facilmente se compreende, normas merecedoras de encômos.

Melhor e mais proveitoso será organizar cientificamente o trabalho, dar-lhe técnica especial, aferi-lo através de moldes rigorosos, pois só assim os resultados do esforço individual compensarão o capital invertido e o tempo gasto.

Como, porém, realizar esse desiderato ?

Para consegui-lo só conhecemos um recurso. Este não consistirá simplesmente na exigência da máxima produção. Admiti-lo seria submeter inteiramente os trabalhadores à ambição econômica, às vezes desmedida, dos empregadores. Torna-se necessário, antes de mais nada, realizar o estudo da psicologia social do trabalho e, em seguida, organizá-lo sob moldes científicos.

A simples enunciação desse conceito basta para fazer sentir que a solução proposta por Taylor está longe de ser aceita. Pretender obter, como pretendia Taylor, toda a renda de que é capaz o homem graças à aplicação integral das suas energias excedidas freqüentemente, é escravizá-lo, é transformá-lo, não num bom animal, como queria Spencer, mas numa verdadeira máquina, sem atender sequer ao seu direito à saúde.

Ora, em tal subordinação grosseira e odiosa não se encontra nenhuma razão de ordem moral, como nenhuma de natureza psicológica, eis que a moralidade do trabalho, a sua psicologia, consiste justamente na sua realização sem quebra da personalidade individual e sem desgastes físicos de qualquer natureza.

Taylor se propôs dar organização científica ao trabalho mercê da sistematização dos movimentos corpóreos, graças ao seu aproveitamento total, ou seja, mercê da instituição de medidas capazes de promover a utilização metódica e racional das forças humanas. Não o conseguiu, porém, nem o poderia conseguir, eis que não houve, de sua parte, o pro-

pósito, que jamais devera ser olvidado, de consultar as realidades sociais.

A seleção proposta por Taylor é incompatível com o grau de civilização que os grandes povos do mundo desfrutam.

O seu processo consiste apenas em submeter incondicionalmente o homem às funções que lhe forem afetadas, para que permitido seja obter a maior renda possível. Subordinação integral, de modo que até mesmo os movimentos do corpo, postos em ritmo, não se percam inutilmente, pela falta de aplicação oportuna. Entre o trabalho e o homem há, segundo Taylor, um circuito: *estímulo-resposta*, consistindo esta última na utilização completa e efetiva das energias trazidas pelo primeiro. Simples relação de causa e efeito...

Um exemplo melhor esclarecerá o assunto: para a admissão no serviço de mineração e transporte de ferro exigir-se-ia que o candidato fosse um espírito lerdo e obtuso, de modo a se assemelhar a um boi. . . "O homem de espírito rápido e agudo deve, por isso mesmo, ser contra-indicado para um trabalho tão monótono como esse".

Para determinar os "valores", de acordo com tal conceito, Taylor procura o mais hábil dos obreiros e faz-lhe executar o seu trabalho. Estuda-lhe os diferentes movimentos de repouso; verifica a produção máxima de que é capaz. O mais eficiente dos indivíduos, na execução de tal ou qual atividade, constituirá o padrão ou "test" pelo qual serão, daí por diante, aferidos todos quantos se candidatarem a esse trabalho. E serão eliminados os que, submetendo-se à prova, não mostrarem o mesmo coeficiente de produção. Tal o critério seguido por êle na fundição da Bethlehem Steel Company.

Com esse processo comparativo, mas grosseiro, prático mas odioso, fácil mas desprezível, chega-se à conclusão de que, para o mesmo trabalho, e em condições perfeitamente idênticas, devem concorrer

indivíduos igualmente aptos no ponto-de-vista da força bruta.

Ora, a eficiência do esforço não deve e não pode ser encarada através do prisma simplista, grosseiro e falso do máximo da produção. Se tal fosse efetivamente o critério mais conveniente para o serviço de mineração e transporte de ferro, em que o resultado do esforço é aferido pelo total, em quilos de produção, o mesmo não sucederia quando se houvesse de considerar trabalhos outros cuja execução proveitosa está na dependência, não do máximo produzido em toneladas, mas do máximo atingido em qualidade.

A aptidão individual não deve, pois, permanecer na dependência da produção em grosso. Deve repousar principalmente na qualidade da produção, embora sem prejuízo do tempo empregado para consegui-la.

Pergunta-se: qual dos dois indivíduos será mais eficiente e mais útil, aquele que realizar em duas horas, tal ou qual trabalho, ou aquele que, para o mesmo mister, exigir quatro horas? À primeira vista a resposta se impõe sem restrições: o primeiro.

Examine-se, porém, mais atentamente a questão proposta: o segundo indivíduo produziu menos, mas produziu melhor. Consumiu quatro horas. Compensando, porém, o maior tempo dispendido, apresentou um trabalho quantitativamente inferior, mas qualitativamente sem dúvida alguma superior. Não terá sido por ventura este último o mais eficiente?

A seleção não pode, por conseguinte, depender única e exclusivamente do total da produção. Não se deve exigir do homem, mesmo encarando-o como máquina, mais de quanto se exige das verdadeiras máquinas, para as quais o valor comparativo da produção tem por ponto de apoio o critério da "quantidade" ao lado do justo valor qualitativo.

Ora o sistema de Taylor não atende, tão rigorosamente como se faz preciso, a essa dupla finalidade. 15

um sistema empírico, do qual, segundo Lahy, não participam es dados colhidos pela psicologia experimental, dados estes que, no conceito do insigne observador, estão destinados a desempenhar um papel relevante na solução do assunto.

Tomar como ponto de partida o melhor dentre todos os obreiros & pretender que os demais acompanhem, quaisquer que sejam as condições do trabalho, é transportar para o domínio das manifestações conscientes uma conquista só compatível com o domínio dos instintos.

Pretender que 19 obreiros realizem o que estava sendo ou devia ser realizado por 75, embora se lhe acene com o privilégio de melhores salários, é ensaiar uma prática que as conquistas através das quais evolue o mundo moderno repelem o o sentimento de solidariedade humana condena. Admiti-lo seria sobrecarregar o indivíduo e revolver todas as suas possibilidades momentâneas, sem atender sequer ao futuro que o aguarda.

Ora, sabido é que em seus dois principais trabalhos, "Direction des Ateliers" e "Principes d'organisation scientifique des usines", Taylor outra coisa não fez senão estabelecer o espirito de ambição do operário, quando em face de salários prometedores.

"Certa peça *typo*, de aço forjado, vinha sendo feita, desde muitos anos, à razão de quatro ou cinco por dia, pelo sistema comum — escreve Taylor. Pagavam-se 2.50 frs. de mão de obra pela unidade. Após haver-se analisado o trabalho e determinado o tempo mínimo exigido pela fabricação de uma peça, chegou-se à conclusão de que seria possível fazer dez peças por dia... Desde então, tendo previamente mostrado aos operários a possibilidade de fabricar estas dez peças e o modo por que deviam agir para obter tal resultado, fixou-se em 1.75 frs., em vez de 2.50 frs. o preço de cada uma, com a condição de que dez peças fossem fabricadas por dia, o que >

daria ao operário 17.50 frs. em lugar de 12.50 que vinha recebendo pela manufatura de 5 peças a 2.50 frs., cada uma. Em compensação cada peça não seria paga senão a 1.25 frs., se o operário fabricasse meios de 10 peças ao dia. Desde quando — acrescenta Taylor — pela primeira vez se fizeram dez peças, até hoje, isto é, num período de dez anos, os operários que compreenderam seu trabalho apenas um dia deixaram de fabricar tal número ("Direction des Ateliers").

Aí está a prova provada da escravização do homem ao trabalho: ou ele produzia 10 peças, e nesse caso receberia 1.75 fr. por peça (menos da tarifa primitiva) ou produzia menos de 10 peças, e recebia, neste caso, apenas 1.25 fr. por unidade manufaturada.

É certo, e não há quem o negue, que a função faz o órgão e a inércia só existe no domínio das coisas inanimadas; menos certo não é, porém, que a função o pode também lesar, ultrapassando os limites naturais da resistência física e da possibilidade fisiológica.

Tudo deve obedecer a um critério seguro e este critério não será certamente o da produção máxima dentro do menor espaço de tempo, com menosprezo dos sagrados interesses individuais e quíça da coletividade.

Em que pese à opinião de Taylor, os indivíduos que não forem julgados aptos para um serviço devem recorrer a outro, para a consecução dos seus meios de subsistência. Tal conceito constituiria uma verdade se o julgamento das possibilidades individuais não tivesse por ponto de partida uma falsa premissa ou, em outras palavras, se a aferição do esforço humano, no desempenho do trabalho, não se estribasse unicamente na cronometragem, ou, ainda, se se estribasse em fatores de ordem biológica, rigorosamente apreciados e cientificamente comprovados.

Ora, a seleção de Taylor não se funda em dados dessa natureza. O

tempo ocupa o primeiro lugar na ordem dos elementos que pesam na apreciação e as qualidades do todo são aferidas pela qualidade de um único dos seus representantes, quando, em rigor, o contrário é que devia ser feito, eis que, quando se quer determinar o valor social de um grupo humano, não se toma por ponto de partida o mais forte ou o mais capaz dos seus tipos, mas, ao contrário, os seus elementos mais fortes e capazes.

De resto, a evolução do mundo moderno tende a fazer desaparecer certos conceitos inadaptáveis à situação momentânea. Não atendendo à inteligência, à dedicação e ao escrúpulo quando a serviço da mão de obra, o trabalho não é por Taylor julgado através do seu valor, do esforço que ele representa, mas unicamente por seu volume.

Cedo, porém, Taylor verificou a insuficiência da "tarifa diferencial" como elemento solucionador do problema da mão de obra. E foi então que começou a estudar a normalização e a aferição dos instrumentos de trabalho.

Tendo sido sucessivamente aprendiz, operário, contramestre, diretor de escritório e finalmente engenheiro chefe de Midvale Steel Company, não lhe foi difícil observar, nesta empresa, as diferenças oferecidas pelo mesmo operário, em condições diversas de trabalho e pelas diferentes máquinas do mesmo gênero.

O apreço que vinha sendo por Taylor consagrado ao fator tempo, que o consagrado autor da "Organização científica do trabalho" se obstinava em reduzir ao mínimo, dando destarte corpo ao velho aforismo britânico de que tempo é dinheiro, cresceu de vulto e culminou no momento em que o ilustre investigador se propôs estabelecer a divisão sistemática das atividades físicas e mentais, estudando o trabalho em largo estilo. O tempo seria investigado, como foi, como elemento fundamental da ciência do trabalho, não só no que tange aos movimen-

tos elementares, isto é, inacessíveis a novas decomposições, mas até mesmo nas suas sutilezas, a fim de que se eliminassem os acaso porventura verificados nos resultados obtidos. Para esse fim serviu-se Taylor de cronômetros capazes de medir centésimos de minuto!

Tal tentativa levou o observador a reformar, até certo ponto, o seu sistema, eis que, se a princípio um só homem — o contramestre — era quem, como verdadeiro factótum, fixava o preço das mercadorias, estabelecia tarifas ao trabalhador, dava-lhe incumbência, fiscalizava-o « distribuía-lhe artefatos e instrumentos, após o estudo das máquinas e ferramentas Taylor foi levado a reorganizar a administração da oficina, passando para o escritório numerosas das incumbências que vinham saturando e desnordeando o espírito do contramestre.

Deu-se assim o primeiro conflito entre o criador e a criação, entre Taylor e seu sistema. Com efeito, em seu primitivo tipo de organização administrativa, o diretor da Midvale Steel Company incumbia ao contramestre a realização de todos os misteres ao passo que, em seguida, se decidiu por distribuir o trabalho, de modo que cada indivíduo tivesse o mínimo de atribuições.

Teria assim sido aberto o caminho a Fayol, que, ao invés de começar o estudo do trabalho pelas atividades do operário, iniciou-o encarando as responsabilidades do diretor, aliviando-o de toda e qualquer ação reflexa inútil e dando-lhe como incumbência a organização, o comando, a coordenação e o controle das indústrias, ao seja, apenas a parte administrativa das empresas.

Dill Scott, vindo em seguida, não se limitou a realizar a distribuição das funções, de modo a retirar o excesso de responsabilidade que vinha pesando sobre os ombros do mesmo indivíduo. Procurando aumentar o rendimento do operário, propôs se fizesse da imitação, instintiva ou voluntária, o ponto de partida da

seleção almejada. Das oficinas seriam eliminados todos quantos, sendo deficientes na produção, pudessem ser imitados pelos bons obreiros.

Contudo, Dill Scott fez sentir que o maior fator da renda está representado pelo interesse que o operário empresta ao seu trabalho, pelo amor e alegria que possa provocar nele o gosto de seu ofício, pelo sentimento das suas responsabilidades, pela convicção de que o emprego é a expressão da sua individualidade, e, em suma, pelo prestígio que lhe dá o trabalho, quando êle disputa um lugar na sociedade.

Com esses conceitos, o autor da obra citada por Léon Walther, "Increasing Human Efficiency Business", lançou os fundamentos do um novo processo de seleção em que não fossem computados apenas os elementos dinâmicos, mas também e sobretudo os de ordem psicológica.

Este seria verdadeiramente o caminho a trilhar. Toda e qualquer tentativa que se viesse a iniciar sem apoio na psicologia jamais encontraria possibilidades de sucesso. Assim nos tempos passados, assim o mais fortemente na atualidade.

De fato, hoje, como nunca, pesam sobre os destinos da humanidade, sentimentos, volições, forças psicológicas, que é preciso consultar e resolver e trazer à luz da realidade. A seleção natural pela força bruta é incompatível com a índole dos povos mais cultos do mundo. Há milhões e milhões de braços reclamando trabalho; há milhares de bocas bradando contra o capitalismo. Por todo o mundo corre um sopro de reivindicação social e um surdo clamor de espíritos insatisfeitos.

No que tange ao Brasil, digamolo em rápidas palavras, em lugar de excesso, há falta de braços, e em vez de dissensões sociais uma profunda identificação entre empregados e empregadores.

Os menos aptos para um serviço terão aqui facilmente onde e como

aplicar as atividades para as quais apresentem predisposições.

Nem por isso, entretanto, o paíu se encaminha para a seleção à *ov-trance*. Os primeiros passos são, ao contrário, aqui dados no sentido de promover a adaptação do indivíduo à profissão para cujo desempenho êle traz atributos vocacionais. E a seleção artificial, que apenas se ensaia, lança os seus fundamentos em bases científicas, como nos será dado demonstrar.

O trabalho de seleção, entre nós, se inicia na escola, onde os professores, seguindo os postulados da escola ativa, dão liberdade às crianças, a fim de que, sem nenhum constrangimento, manifestem as suas virtualidades. A intervenção do Estado não se está iniciando no sentido de manter nas mãos o monopólio profissional e a distribuição das funções. Intervém o Estado dentro do sentido liberal das suas instituições políticas e sociais, regulando o horário do trabalho, estabelecendo os salários mínimos, criando os institutos de previdência e as caixas de pensões e aposentadorias e franqueando o caminho às indústrias, às artes, à lavoura, à pecuária, para quantos o queiram trilhar, amparados pela nossa bandeira.

Dissemos que somente após um metuculoso estudo das condições físicas e psíquicas do indivíduo podem eles ser proveitosamente encaminhados para o exercício de uma profissão, qualquer que seja a sua natureza. Desde a mais modesta até às mais elevadas funções, desde o mais singelo dos obreiros até o mais alto chefe da nação, em qualquer das múltiplas e polimorfas manifestações da inteligência e da atividade humana, há sempre e invariavelmente uma cadeia ininterrupta, uma sucessão continua de acontecimentos, uma evolução lenta do simples para o complexo, do geral para o especial; e até mesmo os homens que, por seus méritos excepcionais, se elevam às mais destacadas posições, no seio da sociedade, submetem-se

à seleção, passando pelas diferentes fases em que ela se diversifica.

Um chefe de Estado, por exemplo, vem, às vezes, do anonimato; galga, pelo próprio esforço, posições definidas; especializa-se no estudo das questões públicas; sobe os diferentes degraus da escala política; familiariza-se com o trato das mais altas e nobres questões sociais, econômicas e políticas, e só então, encarando as multidões, lhes pede o sufrágio e à custa dele atinge à supremacia do poder administrativo.

No caso em apreço, para que a seleção se dê com a vitória integral da aptidão, arma-se a sociedade com o direito do voto. E é graças a este direito que, dando o balanço dos valores, comparece às urnas e elege os seus representantes máximos.

Tudo quanto escapar a este processo de seleção, que se consubstancia na aplicação de leis evolutivas, variáveis de lugar a lugar, mas sempre presentes, redundará em fracasso.

Os grandes movimentos armados, a que não raro os povos recorrem para reivindicações políticas e sociais, não produzem jamais fruto; benéficos, eis que se trata de uma seleção pela força bruta e a força bruta só tem razão de ser quando é mister pôr em ordem uma coisa que está em desordem.

Assim em todos os setores da vida.

Os processos de seleção têm por objeto fundamental o encaminhamento do homem em meio do tumulto quotidiano criado pelo concorrência e consubstanciado nos desajustamentos sociais.

Franqueado o caminho, os valores se vão apurando naturalmente. Dai a razão pela qual a seleção se exerce de preferência no início da vida prática do homem, ou seja, na adolescência.

Par-se-á por um balanço metódico de todas as virtualidades, dentro do meio social em que o homem vive - e se agita.

Hábitos, tendências, vocações, disposições orgânicas, predisposições hereditárias, energias, resistência física, fortaleza moral — tudo deve ser rigorosamente solicitado e acionado e afinal posto a serviço da técnica moderna, consoante as possibilidades econômicas do momento.

Poder-se-á destarte reverter à sua própria realidade, aos misteres para os quais reúnem os necessários atributos, os indivíduos que, sob falsos conceitos, deles se houverem distanciado, aqueles que, premidos por circunstâncias fortuitas, se afastaram, embora com facilidade para atingi-lo, do verdadeiro caminho que deviam palmilhar.

Não se orienta, porém, a seleção profissional no sentido único e exclusivo de estudar as virtualidades do aprendiz, e ajustá-lo ao trabalho: cuida também de organizar e facilitar a execução deste último.

Do mesmo passo que exige aptidões especiais para o exercício das atividades físicas, consigna normas para a execução de tais atividades com o mínimo esforço, a máxima eficiência e dentro do menor espaço de tempo.

Numa palavra: a seleção tem por supremo objetivo a orientação do homem e a racionalização do trabalho.

De que serviria estudar o indivíduo sob o ponto-de-vista antropofisiológico, dar um balanço nas suas aptidões, pôr à tona as suas virtudes morais, e em seguida arrojá-lo ao trabalho, sujeitando-o aos dissabores decorrentes da imperfeição da técnica, num concurso de "mão de obra" para a qual entrasse desconhecendo os modernos processos de execução ?

A seleção profissional, do mesmo passo que visa orientar o indivíduo, eleva-o, armando-o com todos os elementos necessários à vitória na luta pela existência. Se assim não fora, ter-se-ia incorrido no mesmo erro que fulminara o processo proposto por Taylor, quando a tendência moderna é justamente promover

a adaptação do indivíduo e só eliminar aqueles cujas condições físicas e intelectuais se encontrem em completo desacordo com a natureza do trabalho a que se querem dedicar.

Invoquemos, em abono do grande valor de que se reveste a seleção profissional, quando bem orientada, o exemplo que Ford nos oferece.

Como foi que Ford, entrando em competição com os maiores centros de produção automobilística, conseguiu baixar o preço do seu produto ?

Reduzindo os salários ? Diminuindo o número de operários ? Menosprezando a qualidade do seu produto ?

Não: Ford o conseguiu mercê do aumento quantitativo e qualificativo da produção, ou seja, graças à racionalização das suas usinas.

E chegou à conclusão de que também o cego e o enfermo, quando colocados nos seus justos lugares, podem realizar o mesmo trabalho e ganhar os mesmos salários de um homem são.

E claro que o grande industrial americano não quer com isto dizer a que se deve dar preferência aos enfermos. O que Ford afirma é que pela justa adaptação do indivíduo ao trabalho, para cujo desenvolvimento revele os necessários predicados, pode êle ganhar salários compensadores.

E esclarece, em abono da sua assertiva, que entre os seus milhares de operários, 9.563 se encontram em condições submedianas de saúde, entre estes figurando 123 mutilados de braços ou mãos, 4 totalmente cegos, 207 quase cegos, 31 surdos-mudos, 60 epiléticos e 4 mutilados de pernas ou por deficiência de peso. Forl não os eliminou das suas usinas: deu-lhes trabalhos compatíveis com as suas possibilidades.

De tudo quanto ficou dito ressalta que a escolha do trabalho, pela seleção, encerra múltiplas indagações, revestindo-se de grande complexidade.

É mister encarar a questão através de seus múltiplos aspectos, entre os quais o lado social e econômico, as possibilidades individuais e a justa adaptação.

Vejamos, em rápida síntese, esses diferentes pontos.

A influência familiar, até certo ponto hereditária, como as condições sociais do indivíduo, atuam notavelmente na escolha e evolução do trabalho. Verifica-se, quase sempre, da parte do pai, um incoercível desejo de que o filho lhe herde a profissão. Mas isto não é bastante. Torna-se necessário atender também aos costumes locais e ter em vista o salário comum, em confronto com as aspirações do indivíduo. Torna-se ainda indispensável examinar os costumes e salários dos lugares próximos, para os quais possa, sem dificuldade, transportar-se o trabalhador; a sua provável promoção dentro da hierarquia profissional; as necessidades gerais relativas ao trabalho escolhido; a possibilidade de permuta de funções e as condições em que o trabalho é exercido; as garantias oferecidas por leis, regulamentos ou sindicatizações e cooperativas.

Perguntamos: de que serve selecionar e orientar o indivíduo para telegrafista, se a observação estiver mostrando que não há possibilidade de colocação para os que seguirem tal profissão; ou se os vencimentos habitualmente pagos aos telegrafistas estiverem muito aquém das necessidades mínimas do candidato? De que serve formar ajustadores mecânicos, se não houver falta de tais ajustadores no local ou nas cidades acessíveis à penetração do profissional? De que serve tornar caldeireiros e ferreiros os indivíduos fisicamente incapazes de exercer essas pesadas funções?

Não basta, pois, que o pai seja ferreiro para que o filho também o seja, embora manifeste desejos nesse sentido. Não basta a influência familiar, muito menos a de amigos, para a escolha da profissão.

No ponto-de-vista ântropo-fisiológico, a investigação terá por objetivo determinar o estado geral do indivíduo, sua capacidade física, sua resistência à fadiga, sua adaptabilidade à função escolhida.

O exame deve ser completo. Torna-se necessário verificar se, por sua constituição física, o candidato preenche as condições específicas impostas pelo trabalho escolhido.

Este exigirá a aplicação constante do esforço e não raro oferecerá influências desfavoráveis, não só em virtude da sua natureza como também em virtude das condições em que se deve realizar.

Cumpra ao médico determinar se o candidato não apresenta lesões que o contra-indiquem ao exercício das atividades escolhidas; se as suas condições personalíssimas autorizam a suposição de que corresponderá ao esforço que lhe vai ser imposto; e comprovado que tenha tido a aptidão física, se oferece aptidões naturais, mercê de uma investigação atenta do seu estado psíquico.

A psico-técnica completará as provas médicas solicitando e acionando as reservas sensoriais e psico-motoras e fazendo vir à tona até mesmo os atributos caracterológicos do indivíduo. Examinará a elasticidade das funções psíquicas, sob certos e determinados influxos, caracterizando nitidamente qual delas poderá conduzir à superioridade profissional.

É indispensável se salientem as qualidades morais peculiares ao exercício adequado da profissão abraçada e se fixem a quantidade e a qualidade das aptidões fundamentais, verificando-se, do mesmo passo, até onde uma ou mais delas podem faltar sem prejuízo para o conjunto das exigências.

Para a consecução desse desiderato, muito concorrerá a escola, que deve ter uma função eminentemente social, sem cunho teórico ou livresco.

O Estado não deve e não pode, de conseguinte, contentar-se com a

multiplicação indefinida do ensino primário. As gerações que saem dos institutos de alfabetização necessitam de melhorar as condições do seu espírito, nos ginásios, onde estudam línguas, história, geografia, botânica, mas também necessitam de escolas profissionais, onde aprendam a manejar o martelo, o cinzel, a palheta, o malho... — ARISTIDES RICARDO — (*Revista de Educação*, São Paulo).

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DOS ANORMAIS

Se é verdade que a má escolha da profissão pode conduzir a estados de grave desequilíbrio psicológico, não é menos verdade que o trabalho convenientemente escolhido pode ser ótimo meio de educação e readaptação.

A instabilidade profissional anda intimamente ligada à delinqüência e aos desequilíbrios mentais. A falta de êxito na escola e na oficina, a incompatibilidade entre as aptidões naturais e o trabalho que o indivíduo é obrigado a executar, a mudança constante de emprego e de ocupação, a romagem trágica de profissão em profissão, depressa conduzem à vadiagem e ao crime.

A atividade profissional que não se amolda nem aos gostos nem às aptidões é, quase sempre, origem de perturbações psíquicas graves, provocando dessoramento e nervosismo, desinteresse e instabilidade, criando um estado cujas conseqüências podem ser trágicas. Não faltariam exemplos para o ilustrar.

A escolha da profissão é, frequentemente, filha do acaso; ora resulta da imposição da família, ora nasce da influência de qualquer sedutora miragem que mais impressionou o indivíduo.

Não é, porém, tal aspecto da orientação profissional que iremos tratar neste momento. O assunto que queremos explanar é, tão-somente, o da orientação profissional ao serviço da educação e do aproveitamento dos anormais.

Apesar de estarmos numa época em que há crise de profissões e o desemprego aflige mesmo os indivíduos mais aptos, o problema do trabalho dos anormais assume excepcional importância, pelas conseqüências sociais que daí podem resultar.

Impossibilitados de fazerem grandes aquisições no campo intelectual, muitos oligofrênicos mostram, contudo, apreciáveis aptidões para a realização de trabalhos de outra ordem. São essas aptidões que, desde o início, é preciso aproveitar, desenvolver, fixar. É até certo ponto inútil, em muitos casos, insistir na aprendizagem da leitura e da escrita, pois raramente se conseguirão resultados apreciáveis. Melhor será encaminhar, desde logo, tais indivíduos para o exercício da profissão mais adequada. É nesta escolha que os métodos de orientação profissional têm de intervir.

A orientação profissional não é ciência que se aplique somente aos melhores dotados. Procura, antes, o modo de obter o máximo rendimento, dentro da capacidade de cada um, de todos os indivíduos, qualquer que seja a sua inteligência ou nível mental.

O oligofrênico não consegue nunca entrar no cálculo abstrato. Pelo contrário, executará sem grande dificuldade certos trabalhos manuais. E a destreza manual tem papel mais importante para a formação profissional ulterior de tais indivíduos do que todos os conhecimentos teóricos que possam adquirir. Só o trabalho educativo permitirá integrá-los e adaptá-los a vida social. O trabalho bem orientado é para grande número de atrasados mentais o mais seguro processo psicoterápico.

Desde as ocupações agrícolas, a trabalhos que exigem já certos dotes artísticos, todos podem ser executados por indivíduos intelectualmente deficientes, desde que recebam conveniente educação e que cada um não execute mais do que dada tarefa.

Tal como para os normais, e mais talvez com os oligofrênicos, é preciso ter em conta que o indivíduo tende a repetir e aprender com facilidade os movimentos ou as reações que lhe causam satisfação e a não aprender as reações pelas quais não sente qualquer gosto ou às quais tem aversão.

Deixar os anormais entregues a si, ou metê-los em asilos ou escolas, sem o fim imediato de educação profissional que compete a cada caso, é quase o mesmo. É bem sabido que os indivíduos nestas condições, especialmente aqueles cuja deficiência não é muito acentuada, abandonados, falhos de ocupação, se transformam rapidamente em elementos perigosos para a sociedade. Tornam-se associas e logo entram na sen da do crime e da perversão.

A educação profissional livrá-lofi-á, portanto, da degradação, evitando crimes, tornando úteis indivíduos que, doutro modo, mais cedo ou mais tarde iriam cair nas mãos da policia, pejar as cadeias.

É certo que a debilidade mental é, quase sempre, acompanhada por maior ou menor fraqueza motora; por isso só muito excepcionalmente será possível fazer de uma criança deficiente um trabalhador normal. Mas o que é necessário é dar-lhes uma profissão e, sobretudo, não os desamparar nunca.

A inteligência não é o único fator a considerar no progresso dos povos. Sem o trabalho persistente, cuidadoso, todos os dias igual, dos mais humildes e dos menos dotados mal seria das nações ! E os próprios débeis mentais quantas vezes não suplantam em bondade, em dedicação, em beleza moral, os inteligentes, os bem dotados !

A proteção e a orientação conveniente dos anormais é, por isso, missão importante de que os Podêres Públicos não podem desinteressar-se. Qualquer educação escolar que lhes seja ministrada deverá ter sempre em vista o destino profissional.

Feita a despistagem, medidas as poucas aptidões de que o indivíduo dispõe, escolhido o trabalho que êle mais facilmente poderá executar, será no sentido dessa profissão que todo o ensino e toda a educação terão de ser dirigidas. Claro que isso só pode conseguir-se em escolas próprias, com oficinas e mestres bem orientados, visto o ensino ter de ser exclusivamente individual.

Foi dentro desta orientação que o Instituto Costa Ferreira defendeu, num congresso recente, a criação de colônias agrícolas para anormais.

Para documentar as asserçõe apresentadas atrás, parece-me apropriado citar aqui alguns casos escolhidos dentre os muitos que até hoje têm passado pelo Instituto Costa Ferreira.

Como primeiro exemplo, vou referir o caso de um rapaz de 15 anos — F. dos S. R. — que entrou no Instituto em 8 de junho de 1942. Tinha, nessa altura, o aspecto físico de uma criança de 8-9 anos. A observação psicológica não revelon nele desenvolvimento intelectual superior a esta idade.

As respostas ao Terman indicaram, com efeito, o nível mental de 8 anos. Quanto à memória, à atenção, ao raciocínio, não mostrou ultrapassar a mesma idade. Tratava-se, pois, de um débil físico e débil mental (C. I. = 0,53).

Os antecedentes hereditários e o meio de família nada tinham, também, de animador. O pequeno apresentava-se, contudo, calmo, sossegado, trabalhador, cumpridor dos deveres que lhe eram impostos; mostrava-se consciencioso e dava-se bem com os companheiros.

Esteve no Instituto durante 7 meses, em regime de escola de reeducação. Teve bom aproveitamento c fez a 1.ª classe.

As aptidões que demonstrou possuir durante o tempo de observação indicavam, como mais conveniente para este rapaz, a orientação no sentido da aprendizagem de um ofício simples.

Na falta de melhor, foi empregado numa loja de fazendas, onde está há dois anos. Tem sobretudo por missão exercer vigilância à volta dos tecidos expostos. Ganha Cr\$ 150,00 por mês. Os patrões estão satisfeitos com os seus serviços.

Uma profissão manual seria, 3em dúvida, a indicada; contudo, este rapaz, que, abandonado, cedo iria engrossar a legião dos vadios, tem assim uma orientação, um modo de vida, uma ocupação. Não ganha muito, mas está encaminhado no sentido do trabalho, pode viver, até certo ponto, do seu próprio esforço. Foi um vadio tirado à rua, foi talvez um ladrão ou assassino arrancado à cadeia, foi, sobretudo, um infeliz que encontrou um rumo de vida.

Referirei, ainda, a história de um pequeno de 12 anos — A. F. — trazido ao Instituto, em 22 de junho de 1942, por sofrer de "crises nervosas". Aos 10 anos começou a frequentar uma escola particular donde fora expulso por indisciplina e mau comportamento: batia nos companheiros, fazia-lhes picardias, estragava-lhes os livros, os cadernos, ficava na rua a brincar, etc. O professor considerava-o uma criança anormal.

O meio familiar e os antecedentes hereditários não assinalavam, pelas informações dadas, nada de grave. A observação psicológica indicou o nível mental de 8 anos, portanto, C. I. = 0,66.

Em suma, tratava-se dum débil mental, com surdez psíquica, mas, mostrando boas possibilidades manuais. Durante o internamento foi bem comportado e amigo dos companheiros.

As reações psicopáticas manifestadas por esta criança no meio familiar resultavam, sobretudo, de incompreensão da parte das pessoas que a rodeavam.

Como processo de readaptação, estava-lhe indicada a entrada numa escola de reeducação, onde deveria aprender um ofício. Mas, na falta de

vaga para ser internado numa instituição desta natureza, foi colocado como aprendiz numa oficina de encadernador, onde tem revelado muito bom aproveitamento.

Eis aqui um caso típico de recuperação por meio do trabalho orientado.

É indiscutível a necessidade de preencher a existência do anormal com trabalho próprio, não só para o libertar de viver de esmolas, quer sejam da caridade pública, quer sejam das instituições do Estado, como para evitar que caia em maior degradação, pela fácil sugestionabilidade e quase ausência de resistência moral. O ensino dos deficientes tende ser, sobretudo, orientado no sentido da sua adaptação social.

Feita a aprendizagem, terá a própria escola de velar pela colocação do indivíduo, não se desinteressando nunca dele, o qual disporá, assim, de liberdade vigiada. Se, por virtude de acentuada deficiência, tal não é possível, ficará em institutos próprios, onde trabalhe e produza, sem, portanto, sobrecarregar o Estado.

Nunca o atrasado mental deve ser abandonado ao destino, ao acaso. Pô-lo na escola ou interná-lo num asilo e deixá-lo mais tarde, sozinho, entregue a si, é atirá-lo para uma luta que, de antemão, se sabe que lhe será fatal. O deficiente tem de ser constantemente encorajado, aconchegado, protegido.

São atividades profissionais adequadas para tais indivíduos, além dos trabalhos agrícolas, os de jardinagem, de carpinteiro, tamanqueiro, cesteiro, encadernador, e tantos outros, como dobragem de folhas de impressão, cartonagens, etc.

Nunca será demais repeti-lo, é necessário olhar com redobrada atenção para o problema dos deficientes mentais, estreitamente ligado com a criminologia.

Urge resolver de maneira larga, com objetividade e conhecimento, tão importante questão, que permitirá recuperar para a sociedade um

número assaz elevado de indivíduos.

Há já um Instituto de Higiene Mental para estudo e observação dos deficientes; existe um Instituto de Orientação Profissional; fundaram-se tutorias e asilos. Faltam-nos, contudo, colônias agrícolas especialmente destinadas à readaptação dos anormais; faltam-nos oficinas de aprendizagem; faltam-nos centros de colocação para os que forem saindo aptos para trabalhar.

O dispêndio há de ser, sem dúvida, grande, mas a magnitude e a importância social da assistência aos deficientes, justifica-os plenamente.

A compensação aparecerá como consequência lógica da obra empreendida, não só por tornar úteis grande número de indivíduos menos aptos mas, sobretudo, por evitar que caiam na miséria e na degradação. — MARIA IRENE LEITE DA COSTA — (*Boletim do Instituto de Orientação Profissional "Maria Luisa Barbosa de Carvalho"*, Lisboa).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

PORTARIA N.º 25, DE 13 DE JULHO
DE 1951

O Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, devidamente autorizado pelo Senhor Ministro da Educação e Saúde, e tendo em vista o disposto no art. 6.º, parágrafo único, do Decreto-lei n.º 8.583, de 8 de janeiro de 1946,

Resolve

expedir as seguintes instruções reguladoras da concessão e distribuição de Bolsas de Estudo, para os cursos a se iniciarem no corrente exercício.

Do número e destino das bolsas

I — Picam instituídas, na forma da legislação vigente, para distribuição entre os Estados e Territórios, quatrocentas (400) bolsas de estudos para os Cursos do INEP, com duração variável. Os bolsistas poderão ter as despesas de transporte custeadas pelo INEP.

II — Os cursos destinam-se a diretores e professores de escolas normais, a professores primários e a pessoal da administração dos serviços educacionais.

III — Na forma do art. 6.º do Decreto-lei n.º 8.583, de 8 de janeiro de 1946, as Bolsas destinam-se a candidatos residentes fora do Distrito Federal e da Capital do Estado do Rio de Janeiro. Todavia, poderá inscrever-se, *sem direito às vantagens oferecidas pela Bolsa*, candidato residente no Distrito Fe-

deral ou em Niterói, desde que possa submeter-se aos horários, trabalhos escolares e demais exigências dos cursos.

IV — Os candidatos a que se refere o item anterior, uma vez aprovados, só serão convocados se houver possibilidade de matrícula na forma do que fôr fixado.

Da Natureza dos Cursos

V — Os Cursos regulados por esta Portaria estão divididos em dois grupos:

a) *Cursos para Diretores e Professores de Escolas Normais:*

1) Curso de Administração de Escolas Normais, com a duração de dois meses.

2) Cursos de Metodologia e Prática de Ensino, com a duração de três meses.

3) Cursos de Psicologia aplicada à Educação, com a duração de três meses.

4) Curso de Português (Orientação Metodológica), com a duração de três meses.

b) *Cursos para Professores Primários e pessoal da Administração de Serviços de Educação Primária:*

1) Curso de Direção de Escolas Primárias, com a duração de nove meses.

2) Curso Básico de Orientação Educacional e Profissional, com a duração de nove meses.

3) Curso de Medidas Educacionais, com a duração de sete meses.

4) Curso de Desenho e Trabalhos Manuais, com duração de seis meses.

5) Curso de Administração e Organização de Serviços de Educação Primária, com a duração de seis meses.

6) Curso de Orientação de Jardim de Infância, com a duração de quatro meses.

7) Curso de Orientação de Classes de 1.º e 2.º séries primárias, com a duração de quatro meses.

VI — Conforme a duração de cada curso, a distribuição dos programas se fará num só período letivo ou em dois, sendo eliminatórias as provas finais de cada um.

VII — Os Cursos para Diretores e Professores de Escolas Normais obedecerão a um programa que compreenderá o debate dos problemas estáticos e dinâmicos da organização escolar.

VIU — Os Cursos para Professores Primários e Pessoal da Administração de Serviços de Educação Primária abrangerão o estudo das seguintes disciplinas:

1) *Curso de Direção de Escolas Primárias:*

a) Fundamentos Psicológicos da Educação;

o) Fundamentos Biológicos da Educação;

c) Estatística aplicada à Educação;

d) Administração Escolar;

e) Medidas Educacionais;

f) Metodologia Geral;

g) Metodologia das Matérias do Ensino Primário;

h) Português;

i) Inglês.

2) *Curso Básico de Orientação Educacional e Profissional:*

a) Orientação Educacional e Profissional (O.E.P.);

b) Psicologia aplicada à O. E. P.;

c) Biologia aplicada à O. E. P.;

d) Introdução à Psicometria;

e) Técnicas de Exploração da Personalidade;

f) Estatística aplicada à O.E.P.;

g) Português;

h) Inglês.

3) *Curso de Medidas Educacionais:*

a) Medidas Educacionais;

b) Fundamentos psicológicos da Educação;

c) Fundamentos biológicos da Educação;

d) Estatística aplicada à Educação;

e) Metodologia do ensino primário aplicada às Medidas;

f) Português;

g) Inglês.

4) *Curso de Desenho e Trabalhos Manuais:*

a) Cópia do natural;

b) Desenho geométrico;

c) Composição decorativa;

d) Modelagem;

e) Trabalhos Manuais;

f) Metodologia do Desenho e Trabalhos Manuais;

g) Psicologia da aprendizagem.

5) *Curso de Administração e Organização de Serviço de Educação Primária:*

a) Princípios Gerais de Administração;

b) Organização dos Serviços de Educação;

c) Documentação e Arquivo;

d) Sistema Escolar Brasileiro;

e) Psicologia das Relações Humanas no Trabalho;

f) Estatística aplicada à Educação;

g) Higiene Escolar;

h) Noções de Direito;

i) Português.

6) *Curso de Orientação de Jardim da Infância:*

a) Psicologia da Infância;

b) Metodologia das Atividades de Jardim da Infância;

- c) Higiene e Educação da Saúde;
- d) Literatura Infantil;
- e) Canto, Recreação e Jogos;
- f) Trabalhos Manuais.

7) *Curso de Orientação de 1.º e 2.º séries primárias:*

- a) Psicologia da Infância;
- b) Metodologia das matérias de ensino;
- c) Literatura Infantil e Jogos;
- d) Noções de Estatística aplicada às Medidas;
- e) Trabalhos Manuais;
- f) Português.

IX — O currículo de cada curso referido no item anterior poderá ser alterado tendo em vista a base educacional revelada pelos alunos.

Do Regime Escolar

X — A frequência às aulas e demais atividades do curso é obrigatória, sendo de 80% o mínimo admissível.

XI — Os alunos deverão sujeitar-se ao regime de tempo integral.

XII — Em cada período letivo serão realizadas provas parciais e finais. As provas finais de cada período serão eliminatórias, exigindo-se para habilitação o mínimo de 50 pontos por matéria e a média mínima global de 60 pontos no conjunto das matérias.

XIII — A nota final de cada matéria será expressa pela média aritmética das notas obtidas nas provas realizadas.

XIV — Só poderão submeter-se às provas finais de cada período os alunos que satisfizerem às condições de frequência e realizarem com aproveitamento os trabalhos e demais exigências dos cursos.

XV — Não haverá segunda chamada às provas parciais ou finais, nem, segunda época para prestação de provas finais.

XVI — Serão conferidos certificados de conclusão de curso aos alunos que satisfizerem às condições de habilitação, realizarem com aprovei-

tamento os trabalhos determinados e apresentarem a frequência exigida.

Da Inscrição

XVII — A inscrição será feita pelo candidato mediante preenchimento de uma ficha fornecida diretamente pelo Instituto Nacional do Estudos Pedagógicos (Caixa Postal n.º 1.669 — Rio de Janeiro) ou distribuída por intermédio da autoridade local de Educação, que se encarregará de encaminhá-la ao I. N. E. P., obedecendo às seguintes condições;

1. No Curso para Diretores e Professores de Escolas Normais poderão inscrever-se diretores e Professores de escolas normais oficiais ou particulares, com o mínimo de dois anos de exercício efetivo na função correspondente ao curso que pretende.

2. No Curso de Direção de Escolas Primárias poderão inscrever-se professores com cinco anos de regência efetiva de classe e os atuais diretores de escola que contem, no mínimo, um ano de exercício no cargo.

3. No Curso Básico de Orientação Educacional e Profissional poderão inscrever-se Professores com cinco anos de regência efetiva de classe.

4. No Curso de Medidas Educacionais, poderão inscrever-se professores com exercício nestes Serviços ou em outros setores da Administração da Educação Primária desde que contem, no mínimo, cinco anos de exercício efetivo no magistério.

5. No Curso de Desenho e Trabalhos Manuais poderão inscrever-se professores primários que tenham a seu cargo o ensino destas disciplinas ou professores na regência de classe, com reconhecida aptidão, desde que apresentem prova de que serão aproveitados, pelo Estado, na especialização.

6. No Curso de Administração e Organização de Serviços de Educação Primária poderão inscrever-se professores, bem como funcionários

administrativos que contem, no mínimo, dois anos de serviço.

7. Nos Cursos de Orientação de Jardim de Infância e de Classes da primeira e segunda séries poderão inscrever-se professores primários com dois anos, no mínimo, de exercício nestas classes.

XVIII — Só poderá ser aceita inscrição de candidato que estiver em exercício efetivo do magistério primário, quer como professor de classe, diretor de escola, inspetor escolar, quer na administração de serviços de educação.

XIX — Não será aceita inscrição de candidato que já tenha concluído ou freqüentado curso de especializações diversas como Educação, Canto Orfeônico, Enfermagem, Assistência Social, Organização de Museus Escolares, etc, desde que em exercício de suas respectivas especializações.

XX — Não será aceita a inscrição de candidato que tenha feito qualquer curso do INEP.

XXI — A inscrição dos candidatos, do ponto de vista de sua conveniência para o ensino, será apreciada por escrito, pela autoridade local de Educação, que se pronunciará, ainda sobre a autenticidade dos documentos apresentados e a veracidade das informações registradas na ficha.

a) A inscrição de candidato de escola normal particular será encaminhada, diretamente ao INEP pela administração da Escola.

XXII — A ficha de inscrição deverá o candidato juntar:

a) 4 fotografias recentes tamanho 3x4, de frente;

b) prova de sanidade e capacidade física; esta prova será posteriormente comprovada pelo Serviço de Biometria Médica do Ministério da Educação e Saúde;

c) diploma de professor primário ou, conforme o caso, título de nomeação;

d) prova de que é funcionário estável fornecida pela autoridade educacional ou, no caso de candidatos de escolas normais particulares,

compromisso fornecido pela administração da escola de que os manterá na função, no mínimo, por dois anos;

e) prova de satisfação das condições exigidas para os cursos pretendidos fornecida pela autoridade educacional;

f) prova de satisfação da exigência do item XIX.

XXIII — As fichas de inscrição serão entregues, pessoalmente, ao representante do INEP pela autoridade local de educação.

Da Seleção

XXIV — A convocação dos candidatos inscritos nos Cursos para Diretores e Professores de Escolas Normais e no Curso de Administração e Organização de Serviços de Educação Primária será feita mediante apreciação da documentação e do questionário do Exercício Profissional que deverá ser preenchido no ato da inscrição.

XXV — Os candidatos aos Cursos de Direção de Escolas Primárias, Básico de Orientação Educacional e Profissional, Medidas Educacionais, Desenho e Trabalhos Manuais, Administração e Organização de Serviços de Educação Primária, Orientação de Jardim da Infância, o Orientação de primeiras e segundas séries primárias serão submetidos a provas de Nível Mental, Matemática e Português (nível do ensino normal) realizadas, na Capital dos Estados e Territórios, por representantes do INEP. Os candidatos ao Curso de Desenho e Trabalhos Manuais serão submetidos, ainda, a uma prova de aptidão, constante de uma cópia do natural.

XXVI — A prova de Matemática constará da resolução de questões objetivas sobre todos os assuntos do programa anexo.

XXVII — A prova de Português constará de:

a) resolução de questões objetivas formuladas sobre todos os assuntos do programa anexo;

b) correção de textos errados;
 c) redação de ofício, carta, pequeno relatório ou interpretação de um texto.

XXVIII — Os resultados serão apurados pelo INEP.

XXIX — Reserva-se à direção do INEP a indicação final dos bolsistas, após exame dos títulos e credenciais apresentados.

XXX — O candidato selecionado deverá apresentar-se ao INEP no prazo que lhe fôr fixado, sob pena de perder o direito à Bolsa.

Dos Direitos, Deveres e Desligamentos

XXXI — A aceitação da Bolsa implicará para o candidato nos seguintes compromissos:

a) cumprir as exigências de frequência e todas as atividades requeridas pelo Curso;

b) assinar, com o Estado ou Território (se professor de escola oficial) ou com a administração da Escola (se professor de escola particular), um contrato pelo qual se obriga a retornar ao exercício de suas funções, logo após o término do Curso, e prestar os serviços educacionais referentes aos estudos realizados, pelo prazo de dois anos, no mínimo, ressalvada a hipótese da indenização das despesas feitas pelo Governo Federal.

XXXII — O compromisso referido na alínea *b* do item anterior deverá ser redigido nos termos do modelo fornecido pelo INEP e passado em três vias, ficando a primeira com o Estado, Território, ou Escola, a segunda com o professor-bolsista e a terceira com o INEP.

XXXIII — As autoridades educacionais locais ou a administração da Escola a que servem os professores-bolsistas nos Estados e Territórios se comprometerão a manter o funcionário na função correspondente aos estudos realizados.

XXXIV — Constituem motivo para desligamento do bolsista:

1. Falta de exação no cumprimento dos deveres escolares e acei-

tação durante o curso, de qualquer emprego, representação ou exercício de atividade remunerada.

2. Mau comportamento social.

3. Requerimento por iniciativa do próprio bolsista, uma vez que indenize o Governo das despesas até então com êle realizadas.

4. Moléstia, comprovada pelo Serviço Médico competente.

5. Não obtenção do mínimo exigido nas provas.

6. Frequência inferior a 80% das aulas e demais atividades.

7. Apresentação de motivo que não se enquadre no disposto em 1, 2, 3, 4 deste mesmo item, a critério do diretor do INEP.

Das Disposições Gerais

XXXV — O pagamento da Bolsa, cujo valor é de Cr\$ 2.000,00 mensais, se fará, mensalmente, com observância do seguinte:

a) a data de apresentação do bolsista ao INEP, no prazo que lhe fôr fixado, determinará o início da responsabilidade pelo pagamento da bolsa;

b) verificação de que foi satisfeita a exigência de frequência às aulas, exercícios, ou outros trabalhos escolares.

XXXVI — Os casos omissos e as dúvidas suscitadas serão resolvidos pelo diretor do INEP. — *Murilo Braga*, Diretor do I. N. E. P.

PROGRAMA

Português

1. Ortografia oficial.
2. Flexões nominais de gênero, número e grau.
3. Pronome. Formas oblíquas, sua função e colocação na frase, Formas de tratamento e sua concordância.
4. Verbo, Conjugação de verbos regulares, irregulares, defectivos e pronominais. Vozes do verbo.
5. Preposição e seu uso como regente do nome e do verbo.

6. Crase.
7. Sintaxe de concordância.
8. Sintaxe de regência.
9. Uso do infinito pessoal. Funções do *que* e do *se*.

Matemática

1. Operações fundamentais sobre números inteiros e fracionários.
2. Razões e Proporções.
3. Regra de três simples.
4. Porcentagem.
5. Números complexos.
6. Quadrado e raiz quadrada de números inteiros e fracionários.
7. Cubo de números inteiros e fracionários.
8. As quatro operações fundamentais algébricas.

(Publ. no *D. O.* de 21-8-951).

PORTARIA N. 113, DE 6 DE AGOSTO DE 1951

O Diretor do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Saúde, usando das atribuições que lhe confere o art. 11, itens I e XVII, do Regimento da respectiva Diretoria, aprovado pelo Decreto n.º 20.302, de 2 de janeiro de 1946, resolve executar o que dispõe o art. 9.º, item II, alínea *b*, do mesmo Regimento, instituindo um *Curso de Fundamentos da Educação* para aperfeiçoamento dos inspetores do ensino comercial, com exercício no Distrito Federal.

O curso constará de 28 aulas e nele serão observados o programa anexo e as seguintes normas:

1.ª) As aulas terão a duração de 60 minutos e serão ministradas em horário a ser estabelecido na data do início do curso, isto é, a 16 do corrente mês.

2.ª) A frequência ao curso é obrigatória, salvo os casos especiais a juízo do Diretor do Ensino Comercial.

3.) A prova final de aproveitamento será realizada a critério do professor responsável e por êle julgada, atribuindo-se-lhe nota variável de zero a cem.

4.) Aos inspetores que comparecerem a 70% (setenta por cento),

pelo menos, das aulas dadas, será expedido *certificado de frequência*, e aos que tenham alcançado o mesmo comparecimento e obtido nota igual ou superior a 50 (cinquenta) na prova final, *certificado de frequência e aproveitamento*.

5.ª) Somente os inspetores que alcançarem o mínimo de comparecimento acima mencionado serão submetidos à prova final.

6.) Aos inspetores não habilitados na prova final, sessenta dias depois de sua realização, será facultado prestar segunda prova.

Rio de Janeiro, 6 de agosto de 1951. — *Lafayette Belfort Garcia*.

CURSO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

/ — *Objetivos*

1 — Propiciar aos inspetores de estabelecimentos de ensino comercial uma compreensão sintética dos mais importantes aspectos da educação.

2 — Mostrar a necessidade de uma adequação das funções de inspetor às finalidades educacionais, para aperfeiçoamento do ensino comercial.

3 — Contribuir para o melhoramento dos serviços de inspeção, em geral.

4 — Motivar o estudo das várias matérias educacionais.

II — *Programa*

1.ª unidade: Complexidade da educação (2 aulas)

1 — Aspectos filosóficos, bio-psicológicos, sócio-econômicos e metodológicos da educação e suas relações recíprocas.

2 — Educação integral: finalidades e meios.

2.ª unidade: Fundamentos biológicos da educação (6 aulas)

1 — A saúde como objetivo e como fator educacional. Processos da educação da saúde. Papel da escola.

2 — Fatores do crescimento. Meio físico, hereditariedade, alimentação.

3 — Importância do problema da alimentação no Brasil. Resultados de

inquéritos sociais e escolares. As reações na escola.

4 — Eugenia e Higiene: seus objetivos e relações. A Higiene Escolar.

3.^a unidade: Fundamentos psicológicos da educação (6 aulas)

1 — Comportamento e aprendizagem:

a) O processo e os fatores da aprendizagem.

b) Princípios gerais da aprendizagem: compreensão dos objetivos, motivação, organização e integração de reações, compreensão e generalização de significados, aprendizagem concomitante, transferenciado aprendido e outros princípios.

c) Inteligência e aprendizagem. Mensuração da inteligência e dos resultados do ensino.

2 — Personalidade: sua formação. As diferenças individuais. Temperamentos, aptidões e capacidades. Os desajustamentos e as frustrações.

3 — A adolescência: caracteres e problemas. Papel da escola na educação do adolescente.

4.^a unidade: Fundamentos sócio-econômicos da educação (5 aulas)

1 — Sociedade e cultura. Transmissão da experiência social. A educação assistemática e a sistemática. Os agentes educacionais.

2 — Conservação e modificação da cultura pela escola. A escola rotineira e a progressista. Processos de aperfeiçoamento de nossas escolas.

3 — Rendimento individual e riqueza social. Relações entre a produção, o mercado do trabalho, as oportunidades educacionais e a preparação profissional. Orientação Educacional, Orientação e Seleção Profissional, Oportunidades de preparação no ensino comercial.

4 — Homogeneização e diferenciação escolar. Articulação do ensino.

5 — Aspectos principais da educação rural no Brasil.

6 — Importância da educação cívica e econômica.

5.^a unidade: Fundamentos metodológicos da educação (5 aulas)

1 — Ciência e educação: suas recíprocas influências. Os métodos gerais e os especiais. Caracteres e fases do método científico.

2 — Objetivos e processos da investigação pedagógica. A atitude científica em educação. Possibilidades e meios da Didática Experimental.

3 — Os princípios da aprendizagem e os métodos de ensino. Os métodos funcionais e ativos: o projeto, a globalização, o problema e outros.

4 — Currículos e programas escolares; princípios que regem sua organização, desenvolvimento e revisão. Aspectos específicos dos currículos do ensino médio. Os valores educativos das matérias e os métodos.

5 — A Orientação Educacional: fundamentos e processos. Qualidades do orientador. A Orientação Educacional nos estabelecimentos de ensino comercial.

6 — O método estatístico em educação. Coleta e elaboração de dados. Representação e interpretação dos resultados.

6.^a unidade: Fundamentos filosóficos da educação (2 aulas)

1 - Relação entre as doutrinas filosóficas e os sistemas pedagógicos.

2 — Os grandes valores educativos e os meios de consegui-los. Necessidade da formação e aperfeiçoamento de líderes educacionais aptos para esse objetivo.

7.^a unidade: O Inspetor Escolar e o Progresso Nacional (2 aulas)

1 — O inspetor como líder educacional. Atribuições e técnicas da supervisão. Matérias culturais e pedagógicas que o inspetor precisa estudar. Necessidade dos *Centros de Estudo*, cursos e seminários.

2 — O inspetor de ensino comercial e a grandeza da Pátria.

/// — *Desenvolvimento do Curso*

A — *Diretrizes:*

1 — Desenvolvimento funcional do programa, tendo em vista os objetivos do curso e a participação ativa de seus freqüentadores.

2 — Verificação progressiva dos resultados.

3 — Exame crítico, pelos inspetores, do desenvolvimento do curso, para a aprendizagem da técnica de organização de cursos pedagógicos e para aperfeiçoamento dos cursos vindouros.

B — *Atividades:*

1 — Aula — demonstração para recapitulação dos princípios da aprendizagem estudados no curso anterior e inferência de novos.

2 — Resolução de problemas (de comparação, classificação, hierarquização, integração e outros) sobre assuntos do programa.

3 — Interpretação de quadros, gráficos e filmes pedagógicos.

4 — Demonstração sobre as técnicas de observação e crítica de aula e conversação individual.

5 — Discussão em grupo.

6 — Planejamento e realização de pesquisas pedagógicas.

7 — Organização de bibliografia.

8 — Previsão de programa de outros estudos a serem feitos pelos inspetores, após o curso.

9 — Questionário sobre o valor e o desenvolvimento do curso realizado.

C — *Material:*

1 — Coleções mimeografadas de trechos de livros referentes às unidades do programa.

2 — Listas bibliográficas.

3 — Quadros, filmes e gráficos pedagógicos.

(Publ. no *D. O.* de 16-8-951).

PORTARIA N.º 926, DE 3-9-51

Expede os programas de Física e Química, Biologia, Geografia Humana do Brasil e História Admi-

nistrativa e Econômica do Brasil e respectivas instruções metodológicas, para os cursos técnicos de comércio.

O Ministro da Educação e Saúde, de acordo com o que estabelece o art. 16 do Decreto n.º 14.373, de 28 de dezembro de 1943, resolve expedir, para observância nos estabelecimentos de ensino comercial equiparados e reconhecidos, os anexos programas de Física e Química, Biologia, Geografia Humana do Brasil e História Administrativa e Econômica do Brasil e as respectivas instruções metodológicas, completando, assim, a discriminação da matéria exigida, em todas as disciplinas de cultura geral, nos cursos técnicos de comércio.

Programa de Física e Química para a 1.ª série dos Cursos Técnicos de Comércio.

I PARTE — física

Unidade I — *Energia Mecânica* —

1. Matéria e corpo; estados físicos dos corpos. 2. Força; medida das forças. 3. Massa e peso; balanças. 4. Noções de velocidade e aceleração. 5. Trabalho, potência e energia. 6. Gravidade. Leis da queda dos corpos. Leis do pêndulo.

Unidade II — *Estática dos líquidos e Gases* —

1. Noção de pressão. 2. Princípio de Pascal. 3. Equilíbrio dos líquidos. 4. Princípio de Arquimedes. 5. Noção de densidade. 6. Pressão atmosférica; experiência de Torricelli. 7. Princípio dos barômetros. 8. Princípio dos manômetros.

Unidade III — *Calor* — 1. Dilatação dos sólidos, líquidos e gases. 2. Termômetros; escalas termométricas. 3. Noção de caloria. 4. Mudanças de estado.

Unidade IV — *Som* — 1. Produção, propagação e velocidade do som. 2. Reflexão do som; eco; ressonância.

Unidade V — *Luz* — 1. Propagação da luz; sombra e penumbra. 2. Reflexão da luz; espelhos planos. 3.

Refracção da luz; noções de prisma e lentes. Dispersão da luz.

Unidade VI — *Eletricidade e Magnetismo* — 1. Eletrização dos corpos. 2. Experiências de Galvani e Volta; pilhas elétricas. 3. Noções sobre corrente elétrica; intensidade das correntes; resistência dos condutores. 4. Efeitos físicos e químicos da corrente elétrica. 5. Ímãs naturais e artificiais; atração e repulsão dos polos dos ímãs; agulha imantada e bússola. 6. Electro-ímãs; aplicação.

II PARTE — QUÍMICA

Unidade I — 1. Corpo e substâncias. 2. Substâncias amorfas e cristalinas. 3. Misturas homogêneas e heterogêneas; soluções; separação dos componentes das misturas.

Unidade II — *Composição das substâncias* — 1. Fenômenos físicos e químicos. 2. Substâncias simples e compostas. 3. Noção de elemento, classificação dos elementos. 4. Símbolos e fórmulas. 5. Átomo-grama e molécula-grama. 6. Noção de valência.

Unidade III — *Interação das substâncias* — 1. Reações químicas; misturas e combinações. 3. Lei da constância de composição. 3. Lei da conservação da massa.

Unidade IV — *Funções químicas inorgânicas* — 1. Noção de ácido; classificação dos ácidos. 2. Noção de base; classificação das bases. 3. Noção de sal; generalidades sobre a nomenclatura. 4. Função oxido.

Unidade V — *Principais elementos e seus compostos inorgânicos* — 1. Hidrogênio e oxigênio; água. 2. Carbono; carvões minerais; gás de iluminação. 3. Nitrogênio; ácido nítrico e amônia; ar atmosférico. 4. Enxofre; ácido sulfúrico. 5. Cloro; ácido clorídico. 6. Sódio; hidróxido de sódio. 7. Cobre; bronze e latão. 8. Ouro. 9. Zinco. 10. Alumínio. 11. Silicatos; vidros. 12. Estanho e chumbo. 13. Ferro; obtenção do aço.

Unidade VI — *Noções gerais de química orgânica* — 1. Propriedades fundamentais do átomo de carbono. 2. Análise orgânica elementar. 3.

Hidro-carbonetos; classificação; petróleo; alcatrão e borracha. 4. Alcoois: fermentação. 5. Funções fenol, éter, aldeído, cetona, ácido orgânico e éter. 6. Glicídios; glucose; sacarose, amilo e celulose. 7. Lipídios e protídios.

INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS

No ensino da disciplina de Física e Química, dever-se-á ter em vista os objetivos referentes à noção de causalidade dos fenômenos, ao gosto pela observação, pela pesquisa e pelas invenções, e ao amor à verdade e à honestidade científica. A disciplina deverá, por isso, ser lecionada de sorte a estimular-se nos educandos o espírito de iniciativa, o hábito dos trabalhos sob projeto e de solução metódica dos problemas.

2. A execução do programa deverá efetuar-se tendo-se como ponto de partida a base dos conhecimentos de Ciências Naturais ministradas no primeiro ciclo de estudos.

3. A matéria programada será analisada metódica e objetivamente, evitando-se pormenores que possam prejudicar a aplicação global das unidades previstas e o exame de todos os seus itens.

4. A terminologia científica será limitada ao mínimo indispensável, evitando-se a sobrecarga da sinonímia e limitando-se a descrição de aparelhos ao que fôr absolutamente necessário à compreensão dos fenômenos. Recomenda-se, por isso, que o professor tenha bastante cautela no desenvolvimento do programa de forma que haja equilíbrio na distribuição da matéria determinada, quer para o ensino da Física ou para o ensino da Química.

5. São essenciais, para a eficiência da aprendizagem, as experiências de caráter demonstrativo e os trabalhos de laboratório, utilizando-se para isso o material existente na escola.

6. Convém que sejam os alunos incentivados no gosto pela leitura de livros de divulgação científica de reconhecido valor, no trabalho de gru-

po, no planejamento das experiências e na cautela nas observações científicas.

7. Além das experiências e dos demais trabalhos práticos, mostra-se conveniente, na execução do programa de Física e Química, o uso de recursos didáticos variados, como as projeções luminosas, e o emprego de filmes educativos.

PROGRAMA DE BIOLOGIA PARA A 2. SÉRIE DOS CURSOS TÉCNICOS DE COMÉRCIO

Unidade I — *Introdução* — 1. Diferenças entre os seres brutos e os seres vivos. 2. Conceito e divisões da Biologia. 3. Diferenças entre animais e vegetais. 4. Noção de sistemática biológica.

Unidade II — *Célula e Tecidos* — 1. Célula; principais componentes da célula. 2. Divisão celular direta e indireta. 3. Tecidos vegetais; embrionários e adultos. 4. Tecidos animais; tecidos epitelial, de substância conjuntiva, muscular, nervoso e sangue.

Unidade III — *Organização e Classificação dos Vegetais* — 1. Organização dos vegetais. 2. Classificação dos Vegetais: Espermatófitas, Pteridófitos, Briófitos e Talófitos.

Unidade IV — *Caracteres Gerais dos Principais Ramos Animais* — 1. Vertebrados. 2. Artrópodes. 3. Outros invertebrados. 4. Protozoários.

Unidade V — *Principais Funções dos Seres Vivos* — 1. Nutrição. 2. Respiração. 3. Irritabilidade. 4. Reprodução. 5. Órgãos e funções do corpo humano: Aparelho digestivo; digestão. Aparelho circulatório; circulação. Aparelho respiratório; utilização do oxigênio; fonação. Aparelho urinário. Sistema nervoso. Órgãos dos sentidos. Secreções internas.

Unidade VI — *Noções de Hereditariedade* — 1. Experiências e Leis de Mendel. 2. Base física de herança. 3. Determinação do sexo. 4. Herança ligada ao cromossoma X. 5. Hereditariedade no homem.

Unidade VII — *Noções de Higiene* — 1. Noção de saúde e doença:

conceito de higiene. 2. Principais doenças transmissíveis do homem. 3. Doenças de carência; vitaminas e sais minerais. 4. Higiene pré-natal. 5. Puericultura; importância da puericultura.

INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS

O professor deve lembrar-se de que o estudo da Biologia tem como finalidades principais desenvolver o gosto pela observação e pela pesquisa, e proporcionar o conhecimento científico fundamental, além de enriquecer o vocabulário do estudante.

2. Assim sendo, é conveniente reduzir ao mínimo a terminologia técnica, vernacularizar os termos das classificações e indicar sempre os animais e vegetais pelos nomes vulgares, ao mesmo tempo que se proporciona a noção de causalidade dos fenômenos.

3. A lei exige que seja lecionada toda a matéria, pelo que o professor deve evitar pormenores supérfluos, desenvolvendo as unidades com critério metódico e procurando tanto quanto possível utilizar a aprendizagem anterior de Ciências Naturais, o que trará a vantagem de articular o estudo desta disciplina do Curso Comercial Básico com o da Biologia, valorizando para os alunos os estudos já realizados.

4. As experiências e os trabalhos de demonstração não devem ser postos à margem na execução do programa, devendo-se usar com frequência o microscópio, para apresentação dos alunos de diversos tipos de célula.

5. O estudo da organização dos vegetais deve ser iniciado pelos vegetais superiores, mais conhecidos dos alunos e de mais fácil exame nas suas diferentes partes, adotando-se um critério de complexidade decrescente, até atingir as bactérias, critério que pode ser seguido também no estudo dos ramos animais, começando-se pelos vertebrados, seguindo-se os artrópodes e passando-se, posteriormente, aos invertebrados e protozoários.

6. No estudo dos órgãos e funções do corpo humano, as noções de anatomia devem ser reduzidas ao essencial e objetivadas sempre com o esqueleto, o esfolado, modelos em massa ou por meio de projeções, dando-se ao conhecimento anatômico relação constante com as funções do organismo.

7. Recomenda-se que durante o ano letivo o professor determine a execução de trabalhos práticos e extra-classe, que constituirão matéria suscetível de avaliação, podendo influir no julgamento dos exercícios mensais.

PROGRAMA DE GEOGRAFIA HUMANA DO BRASIL, PARA A 3.ª SÉRIE DOS CURSOS TÉCNICOS DE COMÉRCIO

Unidade I — *A Posição Geográfica do Brasil*: — 1. A geografia moderna, histórico e utilidade; a geografia física e a humana. 2. O fator posição astronômica aplicado no Brasil; condições climatológicas e suas conseqüências.

Unidade II — *Condições Geográficas da Evolução Brasileira* — 1. Papel histórico do litoral, do relevo, dos rios e dos climas sobre o povoamento. 2. A penetração pelo rio São Francisco; a criação do gado. 3. A penetração paulista — as bandeiras. 4. Importância geográfico-histórica da mineração.

Unidade III — *Os Problemas da Colonização* — 1. A imigração e a colonização. 2. Os elementos étnicos; os contingentes estrangeiros. 3. A marcha para oeste; a fundação de cidades.

Unidade IV — *Os Problemas da Economia Nacional* — 1. As condições básicas; saneamento, mão de obra e técnica; transporte; combustíveis; crédito — a independência econômica. 3. A questão do ferro e a industrialização. 3. A valorização da Amazônia e do Brasil Central. 4. A evolução dos meios de transporte; a interdependência das unidades federadas.

Unidade V — *O Brasil no Continente Americano* — 1. Os mercados produtores e consumidores; artigos de alimentação, matérias primas, manufaturadas (análise da produção vegetal, mineral, animal e industrial). 2. Intercâmbio com a América do Norte. 3. Os mercados platinos e andinos.

Unidade VI — *O Brasil no Mundo* — 1. O Brasil e a civilização ocidental — mercados europeus. 2. Interesses brasileiros na Ásia, na África e na Oceania.

INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS

Os problemas de Geografia Humana do Brasil apresentados à discussão dos alunos da 3.ª série dos cursos técnicos de comércio, deverão ser abordados de sorte que os estudantes possam aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso, quer na disciplina de Economia, quer nas de História e Geografia. É, pois, conveniente, que os temas sejam debatidos pelo professor e pelos alunos de modo que maior seja o interesse dos estudantes no acompanhamento do programa. Recomendam-se as consultas bibliográficas, o estudo das estatísticas, o trabalho cartográfico, a elaboração de monografias sob a assistência do professor e a organização de fichas adequadas sobre os diversos tópicos do programa.

As Unidades I, II e III devem ser vistas no primeiro período letivo, reservando-se para o segundo período o estudo das Unidades IV, V e VI.

PROGRAMA DE HISTÓRIA ADMINISTRATIVA E ECONÔMICA DO BRASIL PARA A 3.ª SÉRIE DOS CURSOS TÉCNICOS DE COMÉRCIO

Unidade I — *O Descobrimento* — 1. A expansão geográfica do mundo moderno. 3. O Descobrimento do Brasil. 3. A Revolução Econômica do Século XVI.

Unidade II — *Sistemas de Colonização e Administração* — 1. A exploração, o reconhecimento e o policiamento do litoral. 2. O sistema de Capitânicas. 3. Governos gerais. 4. O Brasil com o Domínio Espanhol. O Governo dos Vice-Reis.

Unidade III — *A Economia Colonial* — 1. O ciclo do pau brasil. 2. A cana de açúcar; os engenhos e sua evolução. 3. A expansão da pecuária. 4. As companhias de comércio. 5. O ciclo da mineração.

Unidade IV — *Expansão Territorial da Colônia* — 1. A ocupação do litoral. 2. A conquista do Norte; A penetração da Amazônia. 3. As bandeiras e a conquista do centro e do sul.

Unidade V — *A Independência* — 1. Transmigração da Família Real; a regência do Príncipe D. João. 2. O Brasil Reino. 3. A regência do Príncipe D. Pedro e a Independência.

Unidade VI — *O Império* — 1. Primeiro Reinado: organização política e administrativa. 2. Período Regencial. 3. Segundo Reinado: política interna; evolução econômica; ação de Mauá; a agricultura e o elemento servil; a imigração.

Unidade VII — *A República* — 1. O advento da República; a Constituição de 1891. 2. Moeda e crédito. A evolução econômica na era republicana: a agricultura, a indústria e o comércio. 4. O Brasil e a Guerra de 1914-1918. 5. A crise de 1929-1930. 6. A Constituição de 1934 e a de 1937. 7. Repercussão econômica da guerra de 1939-1945. 8. Evolução da política social-trabalhista. 9. A Constituição de 1946; rumos da política externa.

INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS

O ensino da História Administrativa e Econômica do Brasil tem como finalidade fornecer ao aluno uma visão de conjunto da nossa evolução, focalizando, porém, mais detidamente os assuntos econômicos e a organização administrativa. Assim, no

período colonial, convém salientar as ordenações do reino, as cartas forais, a Organização municipal e as Câmaras de vereança. O mesmo poder-se-á fazer quanto à organização administrativa do Império e da República.

2. É recomendável que sejam focalizados os fatos de ordem política, social, cultural e científica, pois só se terá perfeita compreensão de uma época estudando-se, em conjunto, todos os seus aspectos.

3. Sempre que possível, cuidará o professor de estabelecer as relações com o ensino da Geografia e da Economia, e de recorrer, também, a gráficos estatísticos, projeções luminosas, etc.

4. Na execução deste programa, deverá o docente esforçar-se no sentido de garantir ao estudante uma visão global dos fenômenos de ordem histórica — sendo essencial o planejamento das lições de sorte a abranger toda a matéria prevista para o ano letivo.

5. Preocupação constante convém. ser a de moderar a citação de nomes e de datas, importando principalmente a compreensão de como se verificaram as transformações políticas, administrativas e econômicas nas diferentes épocas de nossa história.

6. Procurará o professor estimular, por todos os meios, a iniciativa do aluno, promovendo excursões, seminários, palestras, visitas a museus, bibliotecas, arquivos, etc. Imprescindível se faz fornecer ao aluno um bom conhecimento do método histórico.

(Publ. no *D. O.* de 13-9-951).

PORTARIA N.º 966, DE 2 DE OUTUBRO DE 1951

O Ministro da Educação e Saúde, tendo em vista os termos da Portaria n.º 614, de 10 de maio de 1951, que incumbiu a Congregação do Colégio Pedro II da elaboração dos programas das diversas disciplinas do curso secundário,

Resolve:

Art. 1.º Picam aprovados os programas que a esta acompanham, para o ensino de Português, Francês, Inglês, Latim, Grego, Geografia Geral e do Brasil, Matemática., Ciências Físicas e Naturais, Desenho, Física, Química, História Natural, Filosofia, História Geral e do Brasil, Economia Doméstica e Trabalhos Manuais no curso secundário.

Art. 2.º Os programas aprovados pela presente portaria serão adotados por todos os estabelecimentos de ensino secundário do país e entrarão em vigor progressivamente, a começar do ano vindouro, pela primeira série ginásial e colegial.

Art. 3.º As instruções metodológicas para a execução dos programas das disciplinas a que se refere o art. 1., redigidas pela Congregação do Colégio Pedro II, serão entregues dentro de trinta dias, ao Ministro da Educação, que as expedirá.

Art. 4.º Os programas das diversas disciplinas do curso secundário serão cumpridos no Colégio Pedro II e nos demais estabelecimentos de ensino secundário do país com desenvolvimento adequado às diversas regiões, tendo-se sempre em vista as conveniências didáticas.

Art. 5.º Para efeito do estabelecido no artigo anterior, a Congregação do Colégio Pedro II, no prazo de trinta dias, apresentará os planos de desenvolvimento desses programas mínimos ao Ministro da Educação, que os expedirá.

Art. 6.º Os planos de desenvolvimento expedidos nos termos do artigo anterior são extensivos a todos os estabelecimentos de ensino secundário, salvo aos que se regerem por planos estaduais próprios, os quais deverão ser aprovados pelo Ministro da Educação, na forma do disposto nos artigos seguintes desta Portaria.

Art. 7.º Aos Governos estaduais e dos Territórios ficará facultada a elaboração de planos de desenvolvimento próprios, que poderão ser adotados nos estabelecimentos de

ensino secundário equiparados ou particulares do respectivo Estado, depois de aprovados pelo Ministro da Educação.

§ 1.º Os Governos estaduais e dos Territórios que desejarem adotar plano de desenvolvimento próprio deverão apresentá-lo ao Ministro da Educação até o dia 30 de novembro de cada ano, para ser examinado pela Diretoria do Ensino Secundário.

§ 2.º A Diretoria do Ensino Secundário, depois de verificar se o plano apresentado pelo Governo Estadual está de acordo com os programas mínimos e com as respectivas instruções metodológicas, encaminhará o pedido ao Ministro até o dia 31 de janeiro, com o parecer circunstanciado sobre a conveniência ou não de sua aprovação.

§ 3.º Se não fôr concedida a autorização pleiteada ficarão os estabelecimentos, localizados, nesse Estado, obrigados a adotar o plano de desenvolvimento em vigor no Colégio Pedro II.

Art. 8.º Os estabelecimentos de ensino secundário poderão optar entre o plano de desenvolvimento elaborado pela Congregação do Colégio Pedro II e o organizado pelo Governo do respectivo Estado.

Parágrafo único. Nos Estados ou Territórios, em que não houver plano de desenvolvimento aprovado nos termos do art. 7.º desta Portaria, todos os estabelecimentos de ensino secundário ficarão sujeitos ao plano aplicado no Colégio Pedro II.

Art. 9.º O número mínimo de horas semanais para execução dos programas de cada disciplina obedecerá à distribuição constante dos quadros anexos.

Parágrafo único. Será facultado aos estabelecimentos de ensino secundário elevar o número de horas de aulas semanais de cada disciplina, desde que o total não ultrapasse o máximo permitido pelo art. 39 da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244, de 9-4-42).

Art. 10.º Revogam-se as disposições em contrário. — *Simões Filho.*

QUADRO N. 1 — CURSO GINASIAL

SÉRIES	I		II	III	IV
I. <i>Línguas:</i>					
1. Português	3	3	3	3	3
2. Latim	2	2	2	2	2
3. Francês	3	2	2	2	2
4. Inglês		3	3	3	3
II. <i>Ciências:</i>					
5. Matemática	3	3	3	3	3
6. Ciências Naturais			2	3	3
7. História do Brasil	2				
8. História Geral		2			
9. História do Brasil e História Geral		2	2	2	2
10. Geografia Geral	2				
11. Geografia do Brasil					2
III. <i>Artes:</i>					
12. Trabalhos Manuais	2	2	2	1	1
13. Desenho		2	2	1	1
14. Canto Orfeônico	1	1	1	1	1
IV. <i>Educação Física</i>	2	2	2	2	2
Total de horas semanais	23	24	24	24	24

QUADRO N. 2 — CURSO CLÁSSICO COM GREGO

SÉRIES	I		II	III
I. <i>Línguas:</i>				
1. Português	3	3	3	3
2. Latim	3	3	3	3
3. Grego	3	3	3	3
4. Francês ou Inglês	3	2	2	2
5. Espanhol	2			
II. <i>Ciências e Filosofia:</i>				
6. Matemática	3	3	3	2
7. Ciências Naturais		2	2	2
8. História do Brasil		2	2	2
9. História Natural				3
10. História Geral	2			
11. História do Brasil e História Geral		3	3	3
12. Geografia Geral	2	2	2	2
13. Geografia do Brasil		3	3	2
14. Educação Física	2	2	2	2
Total de horas semanais	23	28	28	28

QUADRO N. 3 — CURSO CLÁSSICO SEM GREGO

SÉRIES	I		III
I. <i>Linguas:</i>			
1. Português	3	3	3
2. Latim	3	3	3
3. Francês	3	2	—
4. Inglês	3	2	—
5. Espanhol	2	—	—
II. <i>Ciências e Filosofia:</i>			
6. Matemática	3	3	3
7. Física	—	2	2
8. Química	—	2	3
9. H. Natural	—	—	3
10. História Geral	2	—	—
11. História do Brasil e História Geral	—	3	3
12. Geografia Geral	2	2	—
13. Geografia do Brasil	—	—	2
14. Filosofia	—	3	3
III. <i>Educação Física</i>	2	2	2
Total de horas semanais	23	27	27

QUADRO N.º 4 — CURSO CIENTIFICO

SÉRIES	I	II	m
I. <i>Linguas:</i>			
1. Português	3	3	3
2. Francês	2	2	—
3. Inglês	2	2	—
4. Espanhol	2	—	—
II. <i>Ciências e Filosofia:</i>			
5. Matemática	3	3	3
6. Física	3	3	3
7. Química	3	3	3
8. História Natural	—	3	3
9. História Geral	2	—	—
10. História do Brasil e História Geral	—	3	3
11. Geografia Geral	2	2	—
12. Geografia do Brasil	—	—	2
13. Filosofia	—	—	3
III. <i>Artes:</i>			
14. Desenho	2	2	3
IV. <i>Educação Física</i>	2	2	2
Total de horas semanais	26	28	28

PROGRAMAS A QUE SE REFERE A PORTARIA N.º 966, DE 2 DE OUTUBRO DO CORRENTE ANO, PUBLICADA NO "DIÁRIO OFICIAL" DO MESMO MÊS

PROGRAMA DE PORTUGUÊS

CURSO GINASIAL

1. série

1. *n)* Leitura e interpretação de excertos breves e fáceis de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos, *b)* Vocabulário. *O* Exposição oral. *d)* Recitação de pequenas poesias, *e)* Exercícios escritos de redação. *l)* Ortografia.

2. Com apoio no texto lido se tratará da seguinte matéria gramatical: *o)* A oração, *b)* Categorias gramaticais, *c)* Gênero, número e grau. *d)* Conjugação; vozes do verbo. *e)* Concordância e regência. *l)* Emprego dos pronomes átonos. *g)* O período de duas orações; valor das orações substantivas, adjetiva e adverbiais.

2. série

1. *a)* Leitura e interpretação de excertos de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos, *b)* Vocabulário, *c)* Exposição oral. *d)* Recitação de pequenas poesias, *e)* Exercícios escritos de redação. *l)* Ortografia.

2. Tratar-se-á da seguinte matéria, somente a propósito da leitura dos textos: *a)* Período composto. *b)* Categorias gramaticais, *c)* Gênero, número e grau. *d)* Conjugação; vozes do verbo, *e)* Concordância e regência. *l)* Sintaxe do verbo *haver*, *g)* Emprego dos pronomes átonos. *h)* Noções preliminares de composição e derivação.

3.ª série

1. *a)* Leitura e interpretação de textos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses dos dois últi-

mos séculos, *b)* Vocabulário, *c)* Exposição oral. *d)* Exercícios escritos de redação.

2. Partindo sempre dos textos lidos em aula, tratará o professor do seguinte: *a)* Recapitulação sistemática e estudo complementar da matéria gramatical das séries precedentes. *b)* Sintaxe de colocação, *c)* Emprego dos tempos e dos modos. *d)* Sintaxe do pronome se. *e)* Colocação dos pronomes átonos. *l)* Estudo elementar de versificação.

4. série

1. *o)* Leitura e interpretação de textos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses dos dois últimos séculos, *b)* Vocabulário, *c)* Exposição oral. *d)* Exercícios escritos de redação.

2. Revisão: *o)* Quadros dos conectivos coordenativos e dos subordinativos; *b)* Quadros sinóticos da classificação das orações.

3. A propósito da leitura feita em aula, tratar-se-á dos seguintes assuntos: *a)* Análise sintática, *b)* Figuras de sintaxe, *c)* Linguagem afetiva, *d)* Linguagem figurada, *e)* Noções elementares de fonética fisiológica. *l)* Estudo complementar da formação de palavras, *g)* Comentário gramatical, *h)* Versificação.

CURSO COLEGIAL

1.ª série

1. *a)* Leitura, interpretação, análise literária elementar, comentário gramatical e estudo filológico elementar de textos de autores brasileiros e portugueses, a partir do século XVIII. *b)* Exercícios de exposição oral. *c)* Composição escrita. *d)* Organização de pequenas antologias, com auxílio do professor.

2. *a)* História resumida da língua portuguesa, *b)* Noções de fonética e morfologia históricas, *c)* Formação do vocabulário português, *d)* O português no Brasil, *e)* Leitura e in-

terpretação de alguns textos brevíssimos de autores da época anteclassica. /) Arcaísmos.

2. série

1. a) Leitura, interpretação, análise literária, comentário gramatical e estudo filológico elementar de textos de autores brasileiros e portugueses. b) Exercícios de exposição oral. c) Composição escrita, d) Revisão de provas tipográficas.

2. a) Literatura, b) Falclore. c) Escolas literárias, d) Gêneros de composição em prosa e verso.

3. a) Literatura portuguesa: divisão em períodos; b) Estudo das fases clássicas da literatura portuguesa, a propósito da leitura de textos cuidadosamente escolhidos, c) O Romantismo, d) O Realismo e o Naturalismo. A Questão Coimbra. e) O Parnasianismo e Simbolismo. /) A fase contemporânea.

3.ª série

1. a) Leitura, interpretação, análise literária, comentário gramatical e estudo filológico elementar de textos de autores brasileiros e portugueses. b) Exercícios de exposição oral. c) Composição escrita.

2. a) Literatura brasileira: formação e desenvolvimento, fases, caracteres de cada fase do período colonial. b) O Romantismo, c) A reação anti-romântica, d) O Parnasianismo. e) O Simbolismo e o movimento modernista. /) Leitura sistemática de autores expressivos desses movimentos.

PROGRAMA DE FRANCÊS

CURSO GINASIAL

1.ª série

1. *Exercícios* — A conversação, a leitura e os demais exercícios, orais ou escritos, versarão sobre os seguintes assuntos: a escola e a vida escolar; formas, dimensões e posições; as cores; os números; o tem-

po (hora) e as idades; o clima o as estações; o corpo humano e os sentidos; o vestuário, a casa e a família; os alimentos e as refeições.

2. *Gramática* — A matéria, tratada à medida que ocorrer durante a leitura, consistirá nas noções de gramática indispensáveis ao estudo prático do texto lido e será a que se segue: alfabeto; acentuação; formas negativas e interrogativas; formas comuns do feminino e do plural, dos substantivos e dos adjetivos qualificativos; formas dos artigos, adjetivos e pronomes, preposições, advérbios e conjunções mais usuais; comparativo e superlativo; formas mais empregadas dos auxiliares *avoir* e *être*, bem como dos verbos de maior frequência; noções) de concordância e de regência.

2. série

1. *Exercícios* — A conversação, a leitura e os demais exercícios, orais ou escritos, versarão sobre os seguintes assuntos: animais e plantas; desportos e divertimentos; transportes e comunicações; viagens; moedas, pesos e medidas; a cidade e a vida urbana; o campo e a vida campestre; profissões; indústrias; comércio; festas e solenidades.

2. *Gramática* — A matéria, tratada à medida que ocorrer durante a leitura, será a que se segue: regras gerais da formação do feminino e do plural dos substantivos e dos adjetivos qualificativos, formas dos artigos, adjetivos e pronomes; preposições, advérbios, conjunções e interjeições, conjugação dos verbos mais frequentes, nos modos e tempos mais usados; formação de palavras, composição, derivação, prefixos e sufixos, antônimos e sinônimos; noções de concordância e de regência.

3. série

1. Leitura e interpretação de trechos de autores dos dois últimos séculos, trechos que tenham princi-

palmente por assunto a paisagem e a vida na França e em outros países de língua francesa.

2. *Gramática* — Recapitulação sistemática da matéria gramatical tratada nas séries precedentes. Estudo complementar da concordância nominal e da concordância verbal, dos pronomes e da conjugação.

3. *Exercícios* — Além da leitura e interpretação, haverá os seguintes exercícios: tradução; questionários gramaticais; vocabulário; redação de frases simples; versão de frases fáceis; exercícios de ortografia.

It.o série

1. *Leitura* — Leitura e interpretação de trechos de autores dos dois últimos séculos; trechos que tenham principalmente por assunto a civilização francesa, sua irradiação e influência.

2. *Gramática* — Recapitulação sistemática da concordância nominal e verbal, dos pronomes e da conjugação. Estudo sistemático do particípio; sua concordância.

3. *Exercícios* — Análogos aos da 3.ª série.

CURSO COLEGIAL

1.ª série

1. *Leitura* — Leitura, interpretação e análise literária elementar de trechos dos seguintes autores: Chateaubrian, Lamartine, Victor Hugo, Vigny, Musset, George Sand, Honoré de Balzac, Stendhal, Mérimée, Plaubert, Maupassant, Zola, Michelet e Renan, para o século XIX e Anatole France, Pierre Loti, Paul Bourget, Edmond Rostand, André Gide, André Maurois, François Mauriac, Romain Rolland, Albert Samain e Roger Martin du Gard, para o Século XX.

2. *Gramática* — Sintaxe das palavras variáveis.

3. *Exercícios* — Além da leitura e dos exercícios gramaticais, have-

rá: 1. Exercícios de exposição oral; 2. Exercícios fáceis de redação; 3. Tradução oral e escrita de trechos dos autores indicados para a leitura.

2.ª série

1. *Leitura* — Leitura, interpretação e análise literária elementar de trechos dos seguintes autores: Descartes, Pascal, Corneille, Racine, Molière, La Fontaine, Bossuet, Mme. de Sévigné, La Bruyère e Fénelon, para o século XVII, e Montesquieu, Voltaire, Buffon, J. J. Rousseau, Diderot, Lesage, Bernardin de Saint Pierre, Beaumarchais, Marivaux e André Chénier, para o século XVIII.

2. *Gramática* — Sintaxe das palavras invariáveis.

3. *Exercícios* — Além da leitura e dos exercícios gramaticais, haverá: 1. Exercícios de exposição oral; 2. Exercícios fáceis de redação; 3. Tradução oral e escrita de trechos dos autores indicados para a leitura.

PROGRAMA DE INGLÊS

CURSO GINASIAL

2.º série

1. A conversação, a leitura e os demais exercícios orais ou escritos, para a aquisição de um vocabulário fundamental de 500 a 600 palavras, selecionadas de acordo com a sua utilidade e freqüência, versarão a vida na escola, no lar, na cidade e no campo e ainda assuntos de interesse geral, como sejam o corpo humano, o tempo, as moedas, as profissões, etc.

2. Conhecimentos básicos de gramática — pronomes, verbos auxiliares, preposições, conjunções, caso possessivo, etc., — que serão ministrados pelo método indutivo e por meio de numerosos exercícios e permitirão o emprego, em linguagem correta, do vocabulário adquirido.

3. *série*

1. A conversação, a leitura e os demais exercícios, orais ou escritos, versarão os assuntos já sugeridos no programa da segunda série, além de outros, apresentados, todavia, de modo mais desenvolvido, para que o vocabulário seja ampliado e atinja um total de cerca de 1.200 palavras selecionadas.

2. A gramática, ainda ministrada pelo método indutivo, com exercícios, variados e numerosos, será convenientemente desenvolvida para permitir, na série seguinte, seu estudo sistematizado.

4.^o *série*

1. Na quarta série, fase de transição, haverá leitura de trechos graduados, apresentados sob a forma de historietas, pequenas descrições e narrativas. Haverá ainda leitura de trechos relativos aos países de língua inglesa — geografia, paisagem, vida, etc. — assuntos esses que contribuirão não só para enriquecer vocabulário ativo, até perfazer um total de aproximadamente 2.000 palavras selecionadas, mas também para iniciar a aquisição metódica do vocabulário passivo e aumentar o conhecimento de expressões idiomáticas. Apoiados nos textos, serão feitos exercícios de conversação e tradução.

2. Estudo sistematizado da gramática: Morfologia e elementos de sintaxe com imediata aplicação em exercícios práticos de composição e versão.

CURSOS CLÁSSICO E CIENTIFICO

1. Leitura de trechos sobre a história, civilização e cultura dos países de língua inglesa, de preferência de autores modernos que versem o assunto.

2. Ensino de gramática sistematizada para rever e ampliar os conhecimentos morfológicos e sintáticos e introdução do estudo da composição e derivação de palavras.

3. Exercícios de tradução, versão e composição.

2.^a *série*

1. Noções de história da formação e evolução da língua inglesa e estudo das características diferenciais da língua usada na Inglaterra e nos Estados Unidos.

2. Leitura de trechos literários, criteriosamente escolhidos dentre os de autores modernos ingleses e americanos, e de trechos sobre assuntos científicos.

3. Complementação do estudo da gramática, especialmente da sintaxe.

4. Exercícios de tradução, versão e redação, especialmente epistolar.

PROGRAMA DE ESPANHOL

Dos CURSOS CLÁSSICO E CIENTIFICO

I) *Leitura*

1. De trechos modernos, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal as tradições, a vida, a arte e a paisagem na Espanha e Hispano-América.

2. De excertos dos maiores escritores espanhóis e hispano-americanos, de forma que fiquem conhecidas as mais importantes obras e as características gerais das literaturas de língua espanhola.

II) *Gramática*

1. Alfabeto, ditongos, tritongos, hiatos, *seseoyeísmo*.

2. Acentuação.

3. Artigos, substantivos, adjetivos, pronomes e numerais.

4. Plexões de número, gênero e grau.

5. Verbo: pessoas, números, tempos e modos. Vozes. Verbos auxiliares *haber* e *ser*. Verbos regulares e irregulares.

6. Palavras invariáveis.

7. Prefixos e sufixos.

8. Principais regras de concordância.

9. Regência.
10. Idiotismos.

III) *Exercícios*

Além da leitura e dos exercícios gramaticais, haverá:

1. Exercícios de ortografia e ortofonia.
2. Exercícios para a ampliação do "vocabulário.
3. Exercícios de tradução e versão.
4. Conversação, exposições orais, reproduções livres dos excertos literários lidos, salientando-se a importância da obra, época e meio em que foi produzida e dando-se uma notícia sobre o respectivo autor.
5. Exercícios de redação e composição.

PROGRAMA DE LATIM

PRIMEIRA SÉRIE GINASIAL

A) *Leitura e Tradução*

Par-se-ão com a maior frequência possível, utilizando-se textos fáceis e graduados: provérbios, frases sentenciosas, pequenos excertos de prosa latina.

B) *Gramática*

Com apoio nos textos se tratará da seguinte matéria:

I

1. Alfabeto e pronúncia. Prosódia: Quantidade e acento.
2. Noções fundamentais de análise sintática.
3. Declinação dos substantivos, dos adjetivos qualificativos e dos possessivos.
4. A ordem das palavras.
5. Concordância do adjetivo e do aposto.
6. O verbo *Sum* e as quatro conjugações regulares, na voz ativa.

II

Outros exercícios — Além dos exercícios sistemáticos e frequentes de leitura e tradução, haverá o es-

tudo do vocabulário, pequenas versões e análise das palavras existentes nos textos lidos.

SEGUNDA SÉRIE GINASIAL

I) *Leitura e Tradução*

Far-se-ão sempre acompanhados de comentários destinados não só à explicação dos fatos gramaticais, senão também do conhecimento da civilização dos romanos. Servirão de texto excertos fáceis de Eutrópio.

II) *Gramática*

Com apoio na leitura se buscará ampliar e sistematizar os conhecimentos adquiridos na série anterior.

Será estudada a matéria seguinte:

1. Declinação dos pronomes pessoais e dos demonstrativos.
2. Declinação do relativo *Qui, Quae, Quod*, e sua concordância com o antecedente.
3. Formação regular do comparativo e do superlativo.
4. Os numerais cardinais e os ordinais.
5. Conjugação passiva e depoente.
6. Preposições e explicações ocasionais de outras palavras invariáveis.

III) *Outros Exercícios*

Além dos exercícios sistemáticos e frequentes de leitura e tradução, haverá o estudo do vocabulário, pequenas versões e análise de palavras dos textos lidos.

TERCEIRA SÉRIE GINASIAL

I) *Leitura e Tradução*

Far-se-ão sempre acompanhadas de comentários gramatical e cultural. Autor indicado: *Fedro* (fábulas escolhidas).

II) *Gramática*

Com apoio nos textos se tratará da seguinte matéria.

1. Anomalias de flexão nos substantivos.

2. Pronomes e adjetivos interrogativos, indefinidos e correlativos.

3. Estudo complementar do comparativo e do superlativo: formas irregulares.

4. Conjugação dos verbos chamados irregulares e seus compostos.

5. Palavras invariáveis: advérbios, preposições, conjunções e interjeições.

6. Composição e derivação; prefixos e sufixos mais freqüentes; modificações fonéticas mais sensíveis.

7. Síntaxe da oração independente.

III) *Outros Exercícios*

Além dos exercícios sistemáticos e freqüentes de tradução, haverá:

1. Estudo do vocabulário, com exercícios sobre famílias de palavras.

2. Pequenas versões sobre temas referentes aos costumes ou às instituições dos antigos romanos, e, de preferência, sobre assuntos de trechos já traduzidos.

3. Freqüentes exercícios de análise morfológica e sintática.

4. Recitação expressiva de pequenas fábulas.

QUARTA SÉRIE GINASIAL

I) *Leitura e Tradução*

Far-se-ão acompanhadas de comentários gramatical e cultural. Autor indicado: *César (De Bello Gallico)*.

II) *Gramática e Métrica*

Completar-se-á nesta série o programa de gramática expositiva pela seguinte forma:

1. Revisão geral do estudo da flexão nominal e da pronominal: particularidades.

2. Principais noções sobre o emprego dos casos.

3. Revisão geral das conjugações. Verbos semidepoentes, defectivos e impessoais.

4. O período composto. Principais noções sobre o emprego dos modos e dos tempos nas orações subordinadas.

5. O discurso indireto.

III) *Outros Exercícios*

Além da leitura e dos exercícios de tradução, haverá:

1. Estudo do vocabulário como nas séries anteriores.

2. Pequenas versões sobre temas referentes aos costumes ou às instituições dos antigos romanos e, de preferência, sobre assuntos de trechos já traduzidos.

3. Exercícios sobre as principais famílias etimológicas, visando a melhor conhecimento do vocabulário português.

4. Análise morfológica e sintática.

PRIMEIRA SÉRIE DO CURSO CLÁSSICO

I) *Leitura e Tradução*

Terão predominância nesta série e nas seguintes os exercícios de leitura expressiva e tradução, bem como a apreciação literária dos textos, a propósito dos quais se farão comentários sobre os costumes e a civilização do antigo povo romano. São textos indicados as orações mais conhecidas de *Cícero (Catilinárias, Pro Marcello, Pro Archia)* e as Bucólicas de *Virgílio*.

II) *Gramática e Métrica*

Generalidades sobre a morfologia do substantivo, dos adjetivos, pronomes e numerais. Morfologia do verbo. Prosódia. O hexâmetro e o pentâmetro dactílicos.

III) *Noções de Estilística*

Conceito de estilística. A escolha das palavras; o período. Ritmo.

IV) *Noções de História da Literatura Latina*

Caracteres gerais da literatura latina. Divisão em períodos. A prosa

literária no período Ciceroniano. César. Cícero: as orações e a correspondência. A poesia na época de Augusto. Virgílio: as Bucólicas e as Geórgicas.

V) *Outros Exercícios*

1. Estudo do vocabulário.
2. Análise literária elementar.
3. Pequenos exercícios de versão ou de retroversão.
4. Comentário gramatical e filológico a propósito dos trechos traduzidos.

SEGUNDA SÉRIE DO CURSO CLÁSSICO

I) *Leitura e Tradução*

Far-se-ão sempre acompanhados da apreciação literária dos textos, a propósito dos quais o professor ministrará noções sobre os costumes e a civilização do antigo povo romano. São textos indicados: *Orator de Cícero*, e a *Eneida de Virgílio*.

II) *Gramática*

Sintaxe: concordância dos adjetivos e dos pronomes. Sintaxe das partículas invariáveis. Sintaxe dos casos.

III) *Noções de História da Literatura*

Cícero: seus trabalhos de retórica. A poesia épica na época de Augusto; a *Eneida*, de Virgílio.

IV) *Outros exercícios*

1. Estudo do vocabulário; famílias etimológicas.
2. Análise literária elementar.
3. Exercícios de versão e de retroversão.
4. Comentário gramatical e filológico a propósito dos trechos traduzidos.

TERCEIRA SÉRIE DO CURSO CLÁSSICO

I) *Leitura e Tradução*

Far-se-ão sempre acompanhadas da apreciação literária dos textos, a

propósito dos quais o professor ministrará noções sobre os costumes e a civilização do antigo povo romano. São textos recomendados: *De Officiis*, de Cícero, e as *Odes* de Horácio.

II) *Gramática e Métrica*

Sintaxe do verbo: modos e tempos. Principais metros líricos. A estrofe. Estrofes sáfica, alcaica e asclepiadéa.

III) *Noções de história da Literatura*

Cícero: suas obras filosóficas. A poesia lírica na época de Augusto: *Horácio* e as *Odes*. A poesia elegíaca: *Ovidio*.

XV) *Outros exercícios*

1. Estudo do vocabulário; famílias etimológicas.
2. Análise literária elementar.
3. Exercícios de versão e retroversão.
4. Comentário gramatical e filológico a propósito dos trechos traduzidos.

PROGRAMA DE GREGO

1.ª SÉRIE CLÁSSICA

I) *Leitura e Tradução*

Pequenas orações. Fábulas de Esopo.

II) *Gramática*

1. Alfabeto. Espíritos. Acentos. Regras gerais de acentuação; vogais; ditongos; consoantes.
2. Declinação do artigo.
3. Declinação dos substantivos. Especificação dos diversos tipos de temas nas três declinações.
4. Declinação dos adjetivos.
5. Graus de significação dos adjetivos.

6. Pronomes pessoais.
7. Conjugação do auxiliar.
8. Conjugação ativa e médio-passiva do verbo em puro.

III) *Outros exercícios*

Outros exercícios. Versão de pequenas orações.

2. SÉRIE CLÁSSICA

Luciano — Diálogo dos mortos.

II) *Gramática*

1. Revisão sumária das flexões nominais.
2. Revisão sumária da flexão verbal.
3. Adjetivos numerais.
4. Flexão dos pronomes relativos e dos principais determinativos.
5. Noções gerais das contrações no grego.
6. Estudo da contração na flexão nominal.
7. Verbos contratos nas três vozes.
8. Noções gerais da sintaxe do artigo.
9. Função casual e uso das preposições.

III) *Outros exercícios*

Versões.

3. SÉRIE CLÁSSICA

I) *Leitura e Tradução*

Xenofonte — Ciropedia ou Anábase.

II) *Gramática*

1. Conjugações dos principais verbos em *u, i*.
2. Noções das principais irregularidades no verbo grego.
3. Sintaxe das concordâncias nominais e verbais.

III) *Noções de história da literatura*

1. Menção dos principais dialetos gregos.
2. Principais gêneros literários.
3. Influência da literatura grega na literatura latina.
4. Influência da literatura grega nas literaturas modernas.
5. Ligeira apreciação bibliográfica dos principais autores gregos:
 - a) Poesia épica — Homero.
 - b) Poesia didática — Hesíodo.
 - c) Historiografia — Heródoto, Tucídides, Xenofonte.
 - d) Tragédia — Esquilo, Sófocles e Eurípedes.
 - e) Filosofia — Sócrates, Platão e Aristóteles.

rV) *Outros exercícios*

Comentários filológicos e literários de trechos dos autores citados.

PROGRAMA DE GEOGRAFIA GERAL

CURSO GINASIAL

1º *Série*

Geografia Física e Humana

- I. A terra no espaço.
- II. Estrutura da Terra.
- III. Os grupos humanos.
- IV. A circulação.
- V. A agricultura e a pecuária.
- VI. Indústria e Comércio.

2. *série*

Geografia Física e Humana dos Continentes

- I. Os Continentes. As regiões polares.
- II. A América do Norte.
- III. A América Central e as Antilhas.
- IV. A América do Sul. Países andinos.
- V. A Argentina. Paraguai. Uruguai.

- VI. A Europa Setentrional.
- VII. A Europa Meridional.
- VIII. A Europa Ocidental.
- IX. O Egito. Partilha do continente africano em colônia europeia.
- X. A Ásia Oriental.
- XI. A Ásia Meridional e Ásia Ocidental.
- XII. Austrália e Malásia.

De cada um destes itens se fará o seguinte estudo:

- a) Estrutura fisiográfica.
- b) Regiões naturais.
- c) Populações, raças, línguas, religiões.
- d) Cidades principais e recursos econômicos.

3^o Série

Geografia Física e Humana do Brasil

- I. O Espaço brasileiro.
- II. A população brasileira.
- III. Organização política e administrativa.
- IV. Circulação. Sistema de viação.
- V. A produção agrícola.
- VI. Produção mineral e animal.
- VII. Indústria e comércio.

4.^a série

Geografia Regional do Brasil

I. Divisão regional. Conceito de região natural. As regiões brasileiras.

- II. Região Norte.
- III. Região Nordeste.
- IV. Região Leste.
- V. Região Meridional.
- VI. Região Centro-Oeste.

O estudo de cada região obedece- rá aos seguintes itens:

- a) Descrição fisiográfica.
- b) Povoamento.
- c) Divisão em Estados.
- d) Recursos econômicos.
- e) Circulação.

CURSOS CLÁSSICO E CIENTIFICO

1.^a Série

- I. A Ciência geográfica.
- II. A Terra no espaço.
- III A Atmosfera.
- IV. A Hidrografia.
- V. O Relevo.

2. série

- I. América Meridional e América Setentrional.
- II. A comunidade Britânica.
- III. O continente Europeu.
- IV. A China e o Japão.
- V. O Indostão, Pérsia, Ásia Menor. Egito.

3. Série

- I. Posição geográfica do Brasil. Fronteiras.
- II Fisiografia do Brasil.
- III. Desenvolvimento econômico.
- IV. Circulação.
- V. Indústrias. Comércio.

PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA O CURSO COLEGIAL

CURSO CLÁSSICO

2. Série

I) Introdução

A Filosofia, seu objetivo, sua importância.

II) Lógica

Objeto da Lógica. Idéia e termo. Juízo e proposição. Raciocínio e silogismo.

Metodologia científica — Ciência e espírito científico. Método e hipótese. Linguagem científica. Matemática e conceito de ciência dedutiva. Causalidade. Determinismo e indeterminismo. Indeterminismo em física e biologia. Princípios de razão. Verdade e certeza.

3. *Série*I) *Psicologia*

O fato psíquico e o método em psicologia. A sensação. A inteligência. A volição. A consciência psicológica. O *Eu*.

II) *Estética*

Definição. Objeto. O belo e o gosto artístico.

III) *Moral e Sociologia*

A dignidade da pessoa humana. Consciência moral. Responsabilidade. Dever e justiça. Os grupos humanos e os quadros institucionais da sociedade. Família. Cidade. Nação. Estado.

Os problemas do homem na sociedade: propriedade. Trabalho. Deveres do Estado. Liberdade. Problema religioso.

CURSO CIENTIFICO

3. *Série*I) *Introdução*

Objeto da filosofia. Importância do seu estudo.

II) *Lógica*

A idéia e o termo. O juízo e a proposição. O raciocínio e o silogismo.

Metodologia científica. Hipótese científica. Linguagem científica. Princípios de razão. Verdade e certeza.

III) *Psicologia*

O fato psíquico e o método em psicologia. A consciência psicológica. O *Eu*.

IV) *Estética*

Objeto. O belo e o gosto artístico.

V) *Cosmologia*

Noção de matéria, de movimento, de espaço, de tempo.

VI) *Moral e Sociologia*

A pessoa humana. Dever e responsabilidade. Os grupos humanos e os quadros institucionais da sociedade. Os graves problemas da vida em sociedade: Trabalho, Liberdade, Religião.

PROGRAMA DE ECONOMIA DOMÉSTICA PARA O CURSO GINASIAL

3.ª *Série*I) *Introdução*

Objeto da Economia Doméstica.

II) *Arranjo e Higiene da Habitação*

A habitação da família. A higiene da casa.

III) *Preparo, Conservação e Uso das roupas*

Roupa de cama e mesa. Peças de vestuário. Lavagem e passagem das roupas.

IV) *Preparo, Conservação e uso dos Alimentos*

A alimentação e sua importância. Subnutrição e estados de carência. Origem e preparo geral dos alimentos. Uso dos alimentos.

I) *Contabilidade Doméstica*

Orçamento doméstico. Registro de despesas. Relações no lar.

II) *Noções de Puericultura*

A criança. O recém-nascido. A alimentação da criança. Cuidados higiênicos gerais da criança. A criança depois do primeiro ano de vida. Moléstias da primeira infância.

III) *Noções de Serviço Social*

Noções de enfermagem. A mulher e o serviço social.

PROGRAMA DE TRABALHOS
MANUAIS EDUCATIVOS

CURSO GINASIAL

1.^ª *Série*

Exposição simples sobre Trabalhos Manuais Educativos evidenciando sua finalidade sob os pontos da vista utilitário, econômico e higiênico.

Materiais empregados. Ferramental e seu preparo. Execução dos principais cortes em cartolina; junções, formação de sólidos.

Noções de projeções; representação de objetos simples.

Nomenclatura, prática, manejo, preparo e conservação das ferramentas.

Utensílios — pregos, parafusos e colas. Cortes em madeira; chanfros « ferramentas apropriadas. Estudo sumário das madeiras, visando ao seu aproveitamento. Serras; brocas; puas; plainas; lixas; alicates; funcionamento manual e elétrico.

Ligação de peças de madeira: encaixes. Aplicações.

Tintas e vernizes; pincéis e bonecas.

Projeto; desenho; execução.

Recorte de chapas, de preferência metálicas, para confecção de objetos simples. Ligação de peças de chapa.

Modelagem — massas plásticas; procedência, preparo e conservação.

Noções de figura na executada com o uso de formas geométricas em relevo.

Frutos — Se o exercício da modelagem não for possível, será substituído por tecelagem.

2.^ª *Série*

Recordação da matéria da 1.^ª série, relativa à tecnologia do material, ferramental e utensílios empregados.

Rebaixos curvos; projeto e execução.

Articulações; tornos, cavilhas.

Serrinha de voltear. Aplicação de recortes em motivos decorativos.

Trabalhos em couro — recortes e relevo.

Cortes em metal — monogramas e outros motivos de decoração.

Trabalhos em arame.

Modelagem com argila ou outro material plástico; execução de modelos de frutas.

HISTÓRIA NATURAL

CURSO CIENTIFICO

2. *Série*

Botânica

Caracterização dos vegetais. Teoria celular. Derivados do protoplasma.

Sistemas de Haberlandt (tecidos vegetais). Classificação elementar das plantas.

Estudo geral elementar dos cogumelos e das algas. Liqueus. Breves noções sobre esquizomicetas.

Briófitas e Pteridófitas.

Fanerógamas. Flor e fruto. Fecundação e desenvolvimento.

Ação dos agentes do meio sobre a raiz, o caule e as folhas.

Funções de nutrição. Nitrificação do solo.

Fotosíntese. Fixação do nitrogênio atmosférico. Respiração.

Motricidade das plantas.

Geologia e Mineralogia

Cristalografia e suas leis; imperfeição dos cristais.

Propriedades e classificação dos minerais; ensaios pirognósticos.

Rochas.

Constituição da terra; sua origem e evolução. Agentes geológicos.

Noções sobre geologia dinâmica. Da barisfera. Movimentos lentos da crosta terrestre. Movimentos orogênicos.

Geologia histórica. Fósseis. Noções sobre as eras geológicas.

3º Série

Zoologia

Estudo da célula. Tecidos animais, Órgãos e aparelhos da vida vegetativa e da vida de relação.

Classificação dos animais.

Estudo geral dos protozoários.

Spongiários. Tipos de celenterados. Platemintos. Anelídeos. Nematódios.

Artrópodos: crustáceos aracnídeos, miriápodos. Moluscos e equinodermas.

Procórdios.

Vertebrados: peixes, batrácios, répteis, aves e mamíferos.

Biologia

Seres vivos. Leis da vida. Materialismo e vitalismo.

Lei da renovação orgânica. Seres autotróficos e heterotróficos.

Vitaminas e hormônios.

Gemiparidade, sissiparidade, esporulação e gamogamia. Noções sobre espermatogênese e ovogênese. Fecundação e desenvolvimento do ovo.

Noções sucintas sobre paternogênese, poliembrionia, pedogênese e metagênese.

Leis de Mendel. Teoria cromossomial.

Relações entre os seres vivos: concorrência vital, predatismo, inquilinismo, comensalismo, mutualismo, simbioses, sociedades, escravagismo e parasitismo.

Noção de espécie. Lamarckismo a Darwinismo.

Higiene

Conceito de higiene. Saúde e moléstia. Doenças transmissíveis e evitáveis. Defesas sanitárias.

CURSO CLÁSSICO

3.º Série

Biologia

Os seres vivos. Materialismo e Vitalismo. Leis da vida; especulação sobre sua origem.

Teoria celular.

Lei da renovação orgânica. Seres autotróficos e heterotróficos.

Vitaminas e hormônios.

Lei da reprodução. Gemiparidade, esporulação e gamogenia. Noções sobre espermatogênese e ovogênese. Fecundação e desenvolvimento do Ovo.

Noções sucintas sobre paternogênese, poliembrionia, pedogênese e metagênese.

Lei da herança. Leis de Mendel. Teoria cromossomial.

Relações entre os seres vivos: concorrência vital, inquilinismo, comensalismo, mutualismo, simbioses, sociedades, escravagismo e parasitismo.

Mineralogia e Geologia

Origem das rochas. Noção sumária dos sistemas cristalinos.

Riqueza mineral do Brasil. Estudo dos principais minerais úteis de valor econômico e estratégico. Rochas; aspectos estruturais microscópicos. aplicações e valor econômico. Principais jazidas minerais no Brasil.

A metalurgia e, em particular, a siderurgia no Brasil. Problema do petróleo e do carvão.

Agentes geológicos diversos. A erosão e importância do problema no Brasil. Constituição interna da terra.

O passado da terra. Estratigrafia. Valor dos fósseis.

Higiene

Conceito de higiene. Saúde e moléstia. Epidemias e defesas sanitárias.

PROGRAMA DE CIÊNCIAS
NATURAIS3. *Série*

O Homem

1. O corpo humano: divisões e proporções; desenvolvimento e crescimento.

2. A vida vegetativa: generalidades sobre alimentos; digestão; respiração, circulação e excreção.

3. A vida de relação: órgãos dos movimentos; os sentidos; fonação.

4. Coordenação das funções: sistema nervoso; atos reflexos e voluntários. Secreções internas.

O Ambiente

1. A Água: caracteres, propriedades, composição; papel biológico.

2. O Ar: caracteres, propriedades, composição; papel biológico.

3. O solo: composição e propriedades; aproveitamento.

Higiene

1. Higiene individual: higiene do corpo; a alimentação; o vestuário: os hábitos mentais sadios; os vícios

2. Habitação: higiene da casa; a vida no campo; a vida na cidade; higiene urbana.

4.º *série*

1. Estados físicos da matéria. Mudanças de estado.

2. Espécies de matéria. Misturas. Seu fracionamento.

3. Substâncias simples e compostas; metais e metalóides.

4. Fenômenos físicos e químicos. Tipos de fenômenos químicos. Lei da conservação da massa e lei das proporções definidas.

5. Movimento: noção; movimentos retilíneos. Força, elementos, representação, medida; estudo experimental dos sistemas de força. Gravidade. Equilíbrio dos corpos. Massa e peso. Balanças.

6. O som: fontes sonoras, produção, propagação e velocidade do som. Qualidades do som.

7. A luz: produção, fontes de luz, velocidade, propagação retilínea da luz. Reflexão da luz, generalidades sobre espelhos. Refração da luz, generalidades sobre prismas e lentes. Dispersão da luz.

8. O calor: fontes de calor; dilatação dos corpos; temperatura.

9. Eletricidade e magnetismo: noções gerais sobre magnetismo. Ímãs. Bússola. Noções gerais sobre a corrente elétrica. Efeitos da corrente elétrica.

Os Seres Vivos

1. Caracterização dos seres vivos. Diferença entre animais e vegetais.

2. Os vegetais: noções sumárias sobre os órgãos e funções dos vegetais superiores; tipos de organização vegetal; valor econômico dos vegetais.

3. Caracteres gerais dos vertebrados. Caracteres gerais dos mamíferos, das aves, dos répteis, dos anfíbios e dos peixes.

Utilidade e nocividade dos vertebrados.

4. Os invertebrados. Caracteres gerais dos artrópodes: insetos, crustáceos, aracnídeos e miriápodes. Noção sumária de moluscos e equinodermas, vermes, crustáceos, espongiários e protozoários. Utilidade e nocividade dos invertebrados.

PROGRAMAS DE MATEMÁTICA
PARA O CURSO SECUNDÁRIO

CURSO GINASIAL

1.ª *Série*

Números inteiros; operações fundamentais; números relativos.

Divisibilidade aritmética; números primos.

Números fracionários.

Sistema legal de unidades de medir; unidades e medidas usuais.

2.º Série

Potências e raízes; expressões irracionais.

Cálculo literal; polinômios.

Binômio linear; equações e inequações do 1. grau com uma incógnita; sistemas lineares **com** duas incógnitas.

3. Série

Razões e proporções; aplicações aritméticas.

Figuras geométricas planas; reta e círculo.

Linhas proporcionais: semelhança de polígonos.

Relações trigonométricas no triângulo retângulo. Tábuas naturais.

4ª Série

Trinômio do 2.º grau com uma incógnita; equações e inequações do 2.º grau com uma incógnita.

Relações métricas nos polígonos e no círculo; cálculo de .

Áreas das figuras planas.

CURSO COLEGIAL

1.ª Série

Noções sobre o cálculo aritmético aproximado; erros.

Progressões.

Logaritmos.

Retas e planos; superfícies e poliedros em geral; corpos redondos usuais; definições e propriedades; áreas e **volumes**.

Seções cônicas: definições e propriedades fundamentais.

2º Série

Análise combinatória simples.

Binômio de Newton.

Determinantes; sistemas lineares.

Noções sobre vetores; projeções; arcos e ângulos; linhas e relações trigonométricas.

Transformações trigonométricas em geral; equações trigonométricas simples.

Resolução trigonométrica de triângulos.

S.ª Série

Conceito de função; representação cartesiana; reta e círculo; noção intuitiva de limite e de continuidade.

Noções sobre derivadas e primitivas; interpretações; aplicações.

Introdução à teoria das equações; polinômios; propriedades; divisibilidade por $x \pm a$; problemas de composição, transformação e pesquisa de raízes; equações de tipos especiais.

HISTORIA DO BRASIL

CURSO GINASIAL

1ª Série

1. O descobrimento.

2. O indígena brasileiro; seus usos e costumes; primeiros contatos com os europeus.

3. A colonização: as capitânicas e o governo geral.

4. A expansão geográfica: entradas e bandeiras; formação de limites.

5. A defesa do território: lutas contra os franceses e holandeses.

6. Manifestações do sentimento nacional; a Conjuração Mineira.

7. O Brasil Reino.

8. A Independência.

9. O Brasil Império.

10. O Brasil República: a fase contemporânea.

HISTÓRIA DA AMÉRICA

CURSO GINASIAL

2. Série

1. A América pré-colombiana.

2. Descobrimento, exploração e conquista da América.

3. A América colonial espanhola.

4. A América colonial inglesa.

5. A América colonial portuguesa.

6. Os Estados Unidos: sua formação.

7. As nações hispano-americanas: sua emancipação.

8. O Brasil independente.
9. As nações do Novo Mundo; seu desenvolvimento no século XIX.
10. A América contemporânea.

HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL

CURSO GINASIAL

3^o Série

1. O Oriente Antigo: estudo sumário.
2. O Mundo Grego.
3. O Mundo Romano; advento do Cristianismo.
4. O Mundo Bárbaro.
5. Os Árabes: o Islamismo.
6. As Cruzadas.
7. A Igreja na Idade Média.
8. A Monarquia francesa e a inglesa; a Guerra dos Cem Anos.
9. O Império Bizantino.
10. A civilização senhorial e cristã; o feudalismo.

HISTORIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA

CURSO GINASIAL

4.^o Série

1. Primórdios dos tempos modernos; as grandes invenções, as grandes navegações e o renascimento.
2. A Reforma e a Contra-Reforma.
3. O Novo Mundo; conquista e colonização.
4. O absolutismo na França; as revoluções inglesas.
5. O despotismo esclarecido; formação de novas potências européias.
6. A Revolução Francesa; a monarquia napoleônica.
7. A independência das nações americanas.
8. A Europa nos séculos XIX e XX.
9. A América nos séculos XIX e XX.
10. O Mundo Contemporâneo e o progresso atual.

HISTÓRIA DO BRASIL

CURSO GINASIAL

4^o Série

1. O descobrimento; antecedentes históricos; controvérsias.
2. A formação étnica: o branco, o negro e o índio; a obra da catequese.
3. A colonização. Expedições exploradoras; regime das capitanias e a centralização administrativa.
4. A expansão geográfica e a defesa do território.
5. O sentimento nacional e a Independência.
6. O primeiro reinado e o período regencial.
7. O segundo reinado.
8. A evolução nacional no Império.
9. A República.
10. Condições atuais do Brasil.

HISTÓRIA ANTIGA

CURSO COLEGIAL

1.^o Série

1. Prolegômenos — Conceito de História e de Civilização — (Noções gerais).
2. A Antigüidade Oriental: A vida política.
3. As civilizações orientais.
4. A Antigüidade Grega.
5. Instituições e costumes da Grécia antiga.
6. O pensamento grego: Ciências, Letras e Artes.
7. A Antigüidade Romana — Evolução política do Estado Romano.
8. A vida privada e social na Roma Antiga. Atividade intelectual dos Romanos.
9. As instituições romanas.
10. O Cristianismo.

HISTÓRIA MEDIEVAL E MODERNA

CURSO COLEGIAL

2.^o Série

1. A Idade Média Oriental
2. A Idade Média Ocidental.

3. Os grandes conflitos medievais.
4. O movimento econômico e social da Idade Média.
5. O movimento intelectual, moral e literário na Idade Média.
6. A evolução geográfica e econômica nos tempos modernos.
7. A evolução intelectual na Idade Moderna.
8. A evolução religiosa; a liberdade de pensamento e a persistência do sentimento religioso.
9. A evolução política e o Estado Moderno.
10. A revolução no Estado Moderno.

HISTÓRIA DO BRASIL

CURSO COLEGIAL

2. *Série*

1. O descobrimento.
2. O povoamento do solo.
3. Os primórdios da colonização.
4. A expansão territorial.
5. Os estrangeiros e o Brasil-Colônia.
6. O desenvolvimento econômico.
7. O desenvolvimento espiritual.
8. O sentimento nacional.
9. As tentativas de emancipação política.
10. O Brasil sede da monarquia portuguesa.

HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA

CURSO COLEGIAL

3º *Série*

1. A agitação política na fase contemporânea.
2. A política das nacionalidades; unidade italiana, unidade alemã.
3. A expansão colonial e a reação das populações.
4. A política das alianças.
5. Os grandes conflitos internacionais.
6. Os regimes políticos e sociais na época contemporânea.
7. O panorama econômico da Idade Contemporânea.

8. Aspectos culturais da época contemporânea.
9. Os Estados Americanos: seu desenvolvimento.
10. O mundo contemporâneo.

HISTORIA DO BRASIL

CURSO COLEGIAL

3º *Série*

1. O movimento da Independência.
2. O Primeiro Reinado.
3. Os Governos Regenciais.
4. A Política Interna do Segundo Reinado.
5. A Política Externa do Segundo Reinado.
6. A Abolição.
7. A Evolução do Império.
8. O advento da República.
9. O desenvolvimento do Brasil-República.
10. O Brasil atual.

PROGRAMA DE DESENHO PARA O CURSO SECUNDÁRIO

CURSO GINASIAL

1.ª *Série*

Morfologia geométrica e principais noções até círculo.
 Desenho de letras e algarismos padronizados, tipo bastão.
 Representação de ornatos lineares em faixas e painéis.
 Desenho do natural utilizando modelos simples para exercícios de memória visual.

2.ª *Série*

Conhecimento prático dos principais sólidos geométricos e sua classificação morfológica.
 Desenho de letras e algarismos padronizados, tipo bastão.
 Representação de ornatos baseada em motivos geométricos e não geométricos; ritmos para distribuição dos motivos ornamentais, numa composição simples.

Desenho de observação direta dos corpos de revolução.

Desenho de observação direta dos corpos prismáticos e pirâmidos.

Exercícios de memória com o emprego de objetos usuais e utensílios comuns.

3. *Série*

Desenho de letras e algarismos padronizados, tipo bastão.

Pequenas composições no interior de formas geométricas definidas, com o emprego de colorido.

Representação de objetos pela perspectiva de observação; avaliação de grandezas; deformação aparente.

Solução gráfica de problemas elementares relativos ao traçado de paralelas, perpendiculares, ângulos e polígonos. Circunferência do círculo; retificação gráfica da circunferência; partes do círculo. Emprego de escalas.

4º *Série*

Solução gráfica de problemas elementares relativos às linhas proporcionais. Concordância. Equivalência de superfícies.

Desenhos de letras e algarismos padronizados, tipo bastão.

Emprego de escalas. Ampliação e redução de desenhos.

Composições elementares no interior de formas geométricas definidas, com uso do colorido.

Representação projetiva ortogonal dos seguintes sólidos geométricos com o eixo perpendicular a um dos planos de projeção: prisma, pirâmide, cilindro e cone retos.

Representação pela perspectiva de observação de móveis e objetos de um interior.

CURSO CIENTIFICO

1* *Série*

Desenho de letras e algarismos padronizados, tipo bastão. Letras de textos.

Revisão das principais construções geométricas.

Origem e traçado comparativo das cônicas; tangentes.

Traçado das espirais; tangentes.

Teoria elementar das projeções Artíficio fundamental das projeções ortogonais. Épura.

Representação projetiva do ponto nos quatro diedros.

Classificação das retas do ponto de vista projetivo. Representação projetiva das retas no primeiro diedro. Traços de retas.

Classificação dos planos do ponto de vista projetivo. Representação projetiva dos planos no primeiro diedro. Verdadeira grandeza de um segmento de reta. Mudança de planos, rebatimentos e rotações.

Cópia de vasos de cerâmica, com representação sucinta das sombras.

2.ª *Série*

Desenho de letras e algarismos padronizados, tipo bastão. Letras de texto.

Traçado das curvas cíclicas; tangentes.

Representação projetiva das retas principais de um plano. Porção útil de um plano.

Representação projetiva da interseção de retas e planos.

Representação projetiva dos principais sólidos geométricos.

Cópia em conjunto de objetos, com representação sucinta das sombras.

3.ª *Série*

Desenho de letras e algarismos padronizados, tipo bastão. Letras do texto.

Representação projetiva das seções planas nos principais sólidos geométricos.

Artíficio fundamental da perspectiva linear geométrica. Princípios fundamentais da perspectiva linear geométrica.

Traçado perspectivo das principais figuras planas e dos principais sólidos.

lidos geométricos, dados por suas projeções ortogonais.

Método das três escalas.

Traçado geométrico das sombras convencionais.

Perspectiva cavaleira.

Aplicação dos métodos perspectivos a um móvel, a um conjunto de sólidos geométricos ou a um interior.

Cópia de modelos em gesso com estudo das sombras próprias, projetadas e autoprotetadas.

PROGRAMA DE FÍSICA

CURSO CIENTÍFICO

1.ª Série

1. Introdução ao estudo da física. Matéria: propriedades. Lei Física. Fenômeno físico. Medidas. Erros.

2. Mecânica. Forças. Sistemas de forças e sua resolução. Momento. Trabalho e potência. Deformações elásticas. Máquinas simples. Rendimento. Atrito. Conservação do trabalho.

3. Movimento retilíneo. Velocidade e aceleração. Gráficos. Composição de movimentos. Movimento circular.

4. Princípios fundamentais da dinâmica. Força e aceleração. Quantidade de movimento e impulso. Energia cinética. Teorema das forças vivas. Forças no movimento curvilíneo. Choque.

5. Gravitação universal. Gravidade. Peso e massa. Equilíbrio dos corpos. Balanças. Queda dos corpos. Pêndulo.

6. Sistemas de unidades. Homogeneidade. Legislação metrológica brasileira.

7. Pressão. Estudo dos líquidos. Distribuição das pressões nos líquidos em equilíbrio. Equilíbrio dos líquidos. Corpos imersos e flutuantes. Densidades. Escoamento dos líquidos. Fenômenos devidos às forças moleculares.

8. Estudo dos gases. Pressão atmosférica. Compressibilidade e expansibilidade. Mistura de gases. Re-

sistência do ar. Princípio de Arquimedes aplicado aos gases. Bombas de gases e de líquidos.

2. Série

1. Movimento vibratório. Composição de vibrações. Propagação ondulatória. Superposição de ondas.

2. Natureza, propagação e velocidade do som. Reflexão, refração e interferência do som. Qualidades fisiológicas dos sons. Escalas musicais. Fontes sonoras.

3. O calor e seus efeitos. Temperatura, sua avaliação. Dilatação dos sólidos, líquidos e gases. Gases perfeitos.

4. Quantidade de calor. Calor específico. Calorimetria.

5. Propagação do calor nos sólidos, líquidos e gases. Irradiação.

6. Mudanças do estado físico e suas leis. Soluções. Higrometria.

7. Transformações do calor em trabalho e *vice-versa*. Princípios da termo-dinâmica. Máquinas térmicas.

8.ª Série

1. Propagação retilínea da luz. Sombras. Reflexão da luz. Espelhos planos e curvos. Refração da luz. Lâminas, prismas e lentes. Instrumentos de óptica.

2. Estudo físico da luz. Velocidade da luz. Energia radiante. Espectros das radiações. Espectroscopia. Fotometria.

3. Difração. Interferência luminosa. Dupla refração. Polarização da luz. Polarimetria.

4. Carga elétrica. Campo elétrico. Indução electrostática. Condensadores.

5. Massas magnéticas. Campo magnético. Magnetismo terrestre.

6. Corrente elétrica. Grandezas características. Lei de Ohm. Efeitos térmicos da corrente elétrica. Efeitos químicos. Pilhas e acumuladores. Correntes derivadas. Medida das resistências. Circuito de corrente contínua.

7. Campo magnético das correntes elétricas. Solenóides e electroímãs. Ação recíproca de corrente e ímãs. Indução electro-magnética. Geradores e motores de corrente contínua.

8. Noções sobre correntes alternativas. Geradores e motores de corrente alternativa. Transformadores. Noções sobre oscilações elétricas. Ondas electro-magnéticas.

9. Condução da electricidade através dos gases. Raio X. Efeitos termo-iônico e foto-elétrico. A rádio atividade. Noções sobre a constituição da matéria. Teorias modernas da física.

Todas as vezes que o curso comportar a presença dos alunos no gabinete de física em horas extracurriculares, ser-lhes-á facultado o uso de aparelhos bem como a execução dos seguintes trabalhos:

1.ª Série

- a) práticas com o Vernier retilíneo e curvilíneo;
- b) prática com o paquímetro, pálmer, parafuso micrométrico e esteômetro;
- c) medidas de comprimentos e espessuras;
- d) medidas de áreas por pesagens;
- e) medidas de volumes de sólidos;
- f) medidas de ângulos;
- g) medida da capacidade de um vaso por pesagem;
- h) densidade de sólidos e líquidos;
- i) práticas com a prensa hidráulica;
- j) práticas com o barômetro;

2.ª Série

- a) determinação da altura de um som;
- b) medidas de temperaturas;
- c) verificação dos pontos fixos de um termômetro;
- d) determinação do calor específico de um sólido;
- e) estabelecimento do gráfico de uma fusão;

f) medida do estado higrométrico do ar;

3.ª Série

- a) determinação da distância focal de um espelho côncavo-esférico;
- b) determinação de um índice de refração;
- c) distância focal de uma lente;
- d) revelação e impressão fotográficas;
- e) prática com o microscópio;
- f) prática com o espectroscópio;
- g) comparação de intensidades luminosas;
- h) prática com a bússola;
- i) montagem e associação de pilhas;
- j) medida de uma resistência elétrica.

CURSO CLÁSSICO

2.ª Série

1. Introdução ao estudo da física. Matéria; propriedades. Lei física. Fenômenos físicos. Forças. Sistemas de forças. Equilíbrio das forças. Trabalho e potência. Máquinas simples. Rendimento. Conservação do trabalho.

2. Movimento retilíneo. Velocidade e aceleração. Gráficos. Movimento circular. Força e aceleração. Quantidade do movimento e impulsão. Energia cinética. Forças no movimento curvilíneo.

3. Gravidade. Peso e massa dos corpos. Equilíbrio dos corpos. Balanças. Queda dos corpos. Pêndulo. Sistemas de unidades. Legislação metrológica brasileira.

4. Pressão. Estudo dos líquidos. Distribuição das pressões nos líquidos em equilíbrio. Equilíbrio dos líquidos. Corpos imersos e flutuantes. Densidades. Escoamento dos líquidos. Fenômenos devidos às forças moleculares.

5. Estudo dos gases. Pressão atmosférica. Compressibilidade e expansibilidade. Mistura de gases. Resistência do ar. Princípio de Arquimedes.

medes aplicado aos gases. Bombas de gases e de líquidos.

6. O calor e seus efeitos. Temperatura, sua avaliação. Dilatação dos sólidos, líquidos e gases. Gases perfeitos.

7. Quantidade de calor. Calor específico. Calorimetria. Propagação do calor. Mudanças de estado físico e suas leis.

8. Transformações do calor em trabalho e *vice-versa*. Princípios de termodinâmica. Máquinas térmicas.

3.' Série

1. Movimento vibratório. Composição de vibrações. Propagação ondulatória e superposição de ondas. Natureza do som. Propagação, percepção e velocidade do som. Reflexão, refração e interferência do som. Qualidades do som. Fontes sonoras.

2. Propagação retilínea da luz. Sombras. Reflexão da luz. Espelhos planos e curvos. Refração da luz. Lâminas, prismas e lentes. Instrumentos de óptica.

3. Estudo físico da luz. Velocidade da luz. Energia radiante. Espectros das radiações. Fotometria. Difração, interferência, dupla refração e polarização da luz.

4. Carga elétrica. Campo elétrico. Indução electrostática. Condensadores.

5. Massas magnéticas. Campo magnético. Magnetismo terrestre.

6. Corrente elétrica. Grandezas características. Lei de Ohm. Correntes derivadas. Efeitos térmicos da corrente elétrica. Efeitos químicos da corrente elétrica.

7. Campo magnético das correntes elétricas. Solenóides e electroímãs. Ação recíproca das correntes e ímãs. Indução electromagnética. Geradores e motores de corrente contínua. Noções sobre correntes alternativas. Noções sobre oscilações elétricas e ondas electromagnéticas.

8. Condução da electricidade através dos gases. Raios X. Efeitos termo iônico e fotoelétrico. Radioativi-

dade. Noções sobre a constituição da matéria. Teorias modernas da física.

PROGRAMA DE QUÍMICA

1 — CURSO CIENTIFICO

1 Série

1. Espécies químicas e misturas. Átomos e moléculas. Elemento.

2. Leis das combinações químicas.

3. Notação dos elementos e das substâncias. Equações químicas.

4. Valência. Fórmulas e nomenclaturas dos compostos binários.

5. Ácidos. Bases. Sais.

6. óxidos. óxidos básicos, ácidos anfóteros, neutros e salinos. Peróxidos.

7. Estudo descritivo sumário dos principais metalóides e de seus compostos mais importantes.

8. Generalidades sobre reações químicas. Principais tipos. Estudo geral das oxi-reduções.

2.' Série

1. Compostos orgânicos. Análise orgânica elementar. Constituição dos compostos orgânicos. Isomeria.

2. Sinopse das funções orgânicas. Radicais orgânicos. Séries.

3. Estudo geral dos hidrocarbonetos. Apresentação dos mais importantes. Hulha e petróleo, seus produtos. Borracha.

4. Estudo geral das seguintes funções e apresentação dos exemplos mais importantes; álcool, fenol, aldeído, cetona, carboxil-ácido, éster e éter.

Lípidos em geral.

5. Estudo geral dos glicídios. Hexoses. Sacarose e seus isômeros. Celulose e derivados. Amido e glicogênio.

6. Estudo geral das funções nitrogenadas; aminas, amidas, nitrilos. Protídios.

7. Generalidades sobre os compostos heterocíclicos. Principais grupos. Noções sobre alcalóides e fermentos.

3. Série

1. Metais: conceito, propriedades gerais. Noções de mineração e metalurgia. Ligas metálicas.

2. Estudo sucinto dos metais e compostos metálicos mais importantes. Ferro e suas ligas. Noções de siderurgia.

3. Rudimentos de análise quantitativa. Principais métodos titulométricos.

4. Estrutura do átomo. Isótopos. Teoria da combinação química.

5. Classificação periódica dos elementos.

6. Radioatividade. Transmutação dos elementos.

7. Soluções, conceito, propriedade; analogia com o estudo gasoso. Massas moleculares e atômicas. Electrólitos; electrólise.

8. Estudo geral dos colóides.

9. Termoquímica, suas leis. Cinética das reações; conceito de velocidade de reação, fatores que a influenciam. Catalise.

10. Equilíbrio químico; equilíbrio iônico. Extensão dos conceitos de ácido e de base.

li — CURSO CLÁSSICO

2. Série

1. Espécies químicas e misturas. Átomos e moléculas. Elemento.

2. Leis das combinações químicas.

3. Notação dos elementos e das substâncias. Equações químicas.

4. Valência. Fórmulas e nomenclatura dos compostos binários.

5. Estudo sucinto dos principais grupos de compostos minerais: — ácidos, bases, sais e óxidos. Apresentação dos principais.

6. Generalidades sobre reações químicas. Principais tipos.

3.' Série

Primeira Parte

1. Compostos orgânicos. Caracterização do carbono, hidrogênio e nitrogênio nos compostos orgânicos. Constituição dos compostos orgânicos. Isomeria.

2. Sinopse das funções orgânicas. Radicais. Séries.

3. Estudo geral sucinto dos hidrocarbonetos, álcoois, fenóis, aldeídos, cetonas, carboxil-ácidos, ésteres e éteres. Exemplos mais importantes. Noções sobre lipídios.

4. Noções sobre glicídios. Apresentação dos mais importantes.

5. Estudo geral sucinto dos compostos orgânicos nitrogenados.

Segunda Parte

6. Metais: conceito, propriedades gerais. Noção de mineração e metalurgia. Ligas metálicas.

Terceira Parte

7. Estrutura do átomo. Isótopos. Teoria da combinação química. Radioatividade e transmutação dos elementos.

8. Classificação periódica dos elementos.

9. Solução, conceito, propriedades. Electrólitos; electrólise.

10. Termoquímica, suas leis. Conceito de velocidade de reação, fatores que a influenciam. Catalise. Noções sobre equilíbrio químico.

(Publ. no *D. O.* de 26-11-951).

PUBLICAÇÕES DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

I) PUBLICAÇÕES SERIADAS

a) *Já publicadas*

- Publicação n. 1 — O ensino no Brasil no quinquênio 1932-1936. Ed. em 1939. (esgotada)
- Publicação n. 2 — Organização do ensino primário e normal. — I. Estado do Amazonas. Ed. em 1939. (esgotada)
- Publicação n. 3 — Organização do ensino primário e normal. — II. Estado do Pará. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 4 — Organização do ensino primário e normal. — III. Estado do Maranhão. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 5 — Organização do ensino primário e normal. — IV. Estado do Piauí. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 6 — Organização do ensino primário e normal. — V. Estado do Ceará. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 7 — Organização do ensino primário e normal. — VI. Estado do Rio Grande do Norte. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 8 — Organização do ensino primário e normal. — VII. Estado da Paraíba. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 9 — Organização do ensino primário e normal. — VIII. Estado de Pernambuco. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 10 — Organização do ensino primário e normal. — IX. Estado de Alagoas. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 11 — Organização do ensino primário e normal. — X. Estado de Sergipe. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 12 — A administração dos serviços de educação. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 13 — Situação geral do ensino primário. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 14 — Organização do ensino primário e normal. — XI. Estado da Bahia. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 15 — Organização do ensino primário e normal. — XII. Estado do Espírito Santo. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 16 — Organização do ensino primário e normal. — XIII. Estado do Rio de Janeiro. Ed. em 1942. (esgotada)
- Publicação n. 17 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1940). Ed. em 1942. (esgotada)
- Publicação n. 18 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1941). Ed. em 1942. (esgotada)

- Publicação n. 19 — Organização do ensino primário e normal. — XIV. Estado de São Paulo. Ed. em 1942.
- Publicação n. 20 — Organização do ensino primário e normal. — XV. Estado do Paraná. Ed. em 1942.
- Publicação n. 21 — Organização do ensino primário e normal. — XVI. Estado de Santa Catarina. **Ed. em 1942.** (esgotada)
- Publicação n. 22 — Organização do ensino primário e normal. — XVII. Estado de Mato Grosso. Ed. em 1942. (esgotada)
- Publicação n. 23 — Organização do ensino primário e normal. — XVIII. **Estado** de Goiás. Ed. em 1942. (esgotada)
- Publicação n. 24 — Organização do ensino primário e normal. — XIX. Estado de Minas Gerais. Ed. em 1942.
- Publicação n. 25 — O ensino no Brasil no quinquênio 1936-1940. Ed. em 1942.
- Publicação n. 26 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1942). Ed. em 1943.
- Publicação n. 27 — A linguagem na idade pré-escolar. Ed. em 1944. (esgotada)
- Publicação n. 28 — Organização do ensino primário e normal. — XX. Estado do Rio Grande do Sul. Ed. em 1945.
- Publicação n. 29 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1943). Ed. em 1947.
- Publicação n. 30 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1944). Ed. em 1947.
- Publicação n. 31 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1945). Ed. em 1947.
- Publicação n. 32 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1946). Ed. em 1948.
- Publicação n. 33 — Estabelecimentos de ensino comercial existentes no Brasil (Ano de 1946). Ed. em 1946. (esgotada)
- Publicação n. 34 — Ensino normal no Brasil (Ano de 1945). Ed. em 1946. (esgotada)
- Publicação n. 35 — O Ensino Secundário no Brasil (Ano de 1946). Ed. em 1946. (esgotada)
- Publicação n. 36 — O Ensino Industrial no Brasil (**Ano** de 1946). Ed. em 1946.
- Publicação n. 38 — O Ensino Superior e Médio no Brasil (Ano de 1947). Ed. em **1948.**
- Publicação n. 39 — O Ensino Superior e Médio no Brasil (Ano de 1948). **Ed. em 1949.** (esgotada)
- Publicação n. 40 — Novos Prédios Escolares para o Brasil. Ed. em 1949. (esgotada)
- Publicação n. 41 — Ensino Primário no Brasil. Ed. em 1949. (esgotada).
- Publicação n. 42 — Leitura e Linguagem no Curso Primário. Ed. em 1949. Nova tiragem, revista — 1951.
- Publicação n. 43 — Oportunidades de Preparação no Ensino Industrial. Ed. em **1949.**
- Publicação n. 44 — Oportunidades de Preparação no Ensino Comercial. **Ed. em 1949.**
- Publicação n. 45 — Oportunidades de Preparação no Ensino Agrícola e Veterinário. Ed. em 1949.

- Publicação n. 46 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1947). Ed. em 1950.
- Publicação n. 47 — Problemas de Educação Rural. Ed. em 1950.
- Publicação n. 48 — Jornadas de Educação. Ed. em 1950.
- Publicação n. 49 — Educação Física no Curso Primário. Ed. em 1950. Nova tiragem, 1952.
- Publicação n. 50 — Atividades Econômicas da Região no Curso Primário. Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 51 — Canto Orfeônico no Curso Primário. Ed. em 1950. Organização do ensino primário e normal. — Estado do Piauí. Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 52 — Oportunidades de Preparação no Ensino Superior. Ed. em 1950.
- Publicação n. 56 — Organização do ensino primário e normal — Estado do Espírito Santo. Ed. em 1950.
- Publicação n. 57 — O Ensino Superior e Médio no Brasil, em 1949. Ed. em 1951.
- Publicação n. 58 — Aperfeiçoamento de Professôres. Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 60 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1948). Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 65 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1949). Ed. em 1950.
- Publicação n. 66 — Oportunidades de Preparação no Ensino Militar. Ed. em 1951.
- Publicação n. 68 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1950). Ed. em 1951.

b) Em *impressão*

- Publicação n. 53 -- Organização do ensino primário e normal — Estado de Santa Catarina.
- Publicação n. 54 — Organização do ensino primário e normal — Estado de Sergipe.
- Publicação n. 62 — Organização do ensino primário e normal — Estado da Paraíba.
- Publicação n. 64 — A Nova Escola Primária Brasileira.
- Publicação n. 67 — O Ensino Secundário no Brasil.
- Publicação n. 69 — Oportunidades de Preparação no Ensino de Enfermagem e Serviço Social.
- Publicação n. 71 — A Matemática no Curso Primário.

c) Em *preparação*

- Publicação n. 55 — Situação Geral do Ensino Primário.
- Publicação n. 59 — Novos Mestres para o Brasil.
- Publicação n. 61 — Situação do Ensino Normal.
- Publicação n. 63 — Organização do ensino primário e normal — Estado de Pernambuco.

II) PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS

- a) **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**—Foram publicados 43 números, constituindo 16 volumes, dos quais estão esgotados os números 1, 30, 34 e 36
- b) Boletim Mensal — Foram publicados 134 números, dos quais estão esgotados os números 1 a 52.

III) PUBLICAÇÕES AVULSAS

- I volume — Reformas Benjamin Constant (1890-1892). Ed. em 1941. (esgotada)
 - II volume — Código Fernando Lobo (1892-1899). Ed. em 1941.
 - III volume — Código Epiácio Pessoa (1900-1910). Ed. em 1941. (esgotada)
 - IV volume — Reformas Rivadávia e C. Maximiliano (1911-1924). Ed. em 1942. (esgotada)
 - V volume — Reforma João Luiz Alves — Rocha Vaz (1925-1930). Ed. em 1944.
 - VI volume — Ensino Técnico-industrial (1892-1929) e Ensino Comercial (1892-1928). Ed. em 1942.
 - VII volume — Ensino Agronômico (1892-1929). Ed. em 1942.
- b) Oportunidades de educação na capital do país (informações sobre escolas e cursos para uso de pais, Professôres e estudantes). Ed. em 1941. (esgotada).

***Este livro foi composto e
impresso nas oficinas pr-
prias da Editora A Noite.
à Av. Rodrigues Alves. 435.**

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)