

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

VOL. III

JANEIRO, 1945

N.º 7

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira a congregar os estudiosos dos fatos educacionais no país, e a refletir o pensamento de seu magistério. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais de Educação; mantém seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Tanto quanto possa, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

DIRETOR : *Professor Lourenço Filho, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.* COMISSÃO DE REDAÇÃO: *Dr. Aagar Renault, Diretor do Departamento Nacional de Educação; Dr. M. A. Teixeira de Freitas, Diretor do Serviço de Estatística da Educação e Saúde; Professor Armando Hildebrand, chefe de seção técnica do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; Dr. Álvaro Neno, técnico do mesmo Instituto.*

Tôda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada ao Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Caixa postal n.º 1.669, Rio de Janeiro, Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. 111

Janeiro, 1945

N.º 7

SUMARIO

	Págs.
<i>Editorial</i>	3
<i>Idéias e debates:</i>	
DONALD PIERSON, O processo educacional e o negro brasileiro	7
ERNESTO DE SOUZA CAMPOS, Principais fatores na formação e desenvolvi- mento das universidades	22
FARIA GÓIS SOBRINHO, Conceito biológico de educação	44
BETTI KATZENSTEIN, Observação de pré-escolares	55
MARIE Louisi PEETERS, O conceito de " sociedade " entre nossos escolares	.60
<i>Orientação pedagógica:</i>	
LOURENÇO FILHO, A discussão nos trabalhos de seminário . . .	69
<i>Documentação:</i>	
Uma investigação sôbre jornais e revistas infantis e juvenis (III)	82
<i>Vida educacional:</i>	
A educação brasileira no mês de outubro de 1944	102
Informação do país	112
Informação do estrangeiro	113
BIBLIOGRAFIA : <i>Teobaldo Miranda Santos</i> , A Escola Primária, Organização e Administração; <i>Alfredo fera</i> , Los ideales de la Revolución de Mayo y la Educación; <i>Board of Education</i> , Teachers and youth leaders .. 116	

<p>ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS; <i>João Caldeira Filho</i>, Educação Musical infantil; Diminuição de analfabetos; <i>F.</i>, Escola ativa e jogo; <i>Mário Guastini</i>, Velho sonho que se realiza; Bibliografia Pedagógica Brasileira; A técnica e a reconstrução do mundo; <i>Bandeira Duarte</i>, Teatro, colaborador da educação; Discriminação de analfabetos</p>	120
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Atos oficiais:

<p>LEGISLAÇÃO FEDERAL: Decreto-lei n.º 7.082, de 27-11-1944, <i>Dispõe sobre o regime escolar no ensino superior</i>; Decreto n.º 7 122, de 4-12-1944, <i>Cria, no Distrito Federal, dois estabelecimentos oficiais de ensino secundário</i>; Portaria Ministerial n.º 508, de 17-11-1944, <i>Expede instruções sobre o regime de estudos dos convocados e incorporados às forças armadas</i>; Portaria n.º 463, de 13-11-1944, do Diretor Geral do D. N. E., <i>Expede instruções para o efeito de concessão de reconhecimento a estabelecimentos de ensino comercial</i>; Portaria n.º 492, de 9-12-1944, do Diretor Geral do D. N. E., <i>Expede instruções para o processamento das inscrições e das provas de habilitação para a matrícula em escolas superiores, no ano de 1945</i>; Regimento da Reunião de Educação Física promovida pela Divisão de Educação Física; Divisão de Seleção do D. A. S. P., <i>Prova de Habilitação para Assistente de Educação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos</i>; <i>Instruções para a Prova de Habilitação para Assistente de Educação do I. N. E. P.</i>; Decreto n.º 16.826, de 13-10-1944, <i>Aprova o Regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura</i>; <i>Regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura</i></p>	130
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

PROCESSO EDUCACIONAL E CONTATO ENTRE RAÇAS

Á compreensão do processo educacional interessa sobretudo o estudo do contato entre grupos raciais. Devem ser conhecidas as conseqüências de ordem puramente biológica; mais do que isso, porém, importa o esclarecimento dos fatos de interação cultural, a que esse contato dá origem. E' pela comunicação que a vida social se estabelece, que se organiza e se aperfeiçoa. Na apreensão de seus diferentes aspectos sejam espontâneos, sejam intencionais, é que o processo educacional há de buscar, portanto, muitos dos fundamentos objetivos de que carece para mais perfeita direção e contrôle. Na acepção mais larga, educação e "socialização", termo pelo qual se designa o processo geral de interação humana, e no qual diferentes modalidades se apresentam. No contato entre grupos, raciais ou outros, defrontam-se sempre, em competição e conflito, certos costumes, tradições, convenções, enfim, padrões de cultura. Pela maior ou menor capacidade dêsses grupos no admitirem propósitos e interesses comuns — ou seja, pela maior ou menor capacidade de acordarem em formas de progressiva cooperação social — será possível caracterizar a tais padrões de cultura como de maior ou menor proveito para a coletividade, e, assim, quanto ao valor educacional, que representam. Com a movimentação de grandes grupos de combatentes, de umas para outras regiões do globo, na guerra atual, e a deslocação forçada de elevados contingentes da população civil, o problema dos contatos raciais cada dia maior acuidade apresenta, como, no após-guerra, apresentará, com o movimento emigratório de regiões devastadas que, necessariamente, há de sobrevir. Já em países de imigração, como o nosso, o problema tem apresentado aspectos de enorme importância social. Mas, a verdade é que, mercê de circunstâncias históricas, e da índole dos primeiros colonizadores, sempre tendeu a resolver-se de forma a não admitir quaisquer preconceitos raciais. Na condenação de tais preconceitos, como na experiência viva de miscigenização e formas de aculturação, dela resultantes,

pode-se dizer que o Brasil apresenta um exemplo ao inundo, que os acontecimentos do futuro ponto em relevo. E' de notar que. às afirmações, nesse sentido expressas pela Associação Norte-Americana de Antropologia, pelo VII Congresso Internacional de Genética, pela Associação de Professôres Universitários, dos Estados Unidos, e ainda pela Associação Norte-Americana de Psicologia, anteciparam-se as vozes de nosso país, como se vê do Manifesto dos Intelectuais Brasileiros Contra o Preconceito Racial, publicado em 1935. Dêsse documento constam os seguintes expressivos trechos: "Nenhuma analogia existe entre a apreciação de problemas antropológicos e o desenvolvimento de ideologias políticas, inspiradas por sentimento de orgulho racial, orientados no sentido de fundar o esmagador primado humano dêste ou daquele grupo étnico. Podem-se assim encarar os racismos políticos como verdadeiras perversões de ideais científicos, desvirtuados ainda pela sua associação arbitrária a fantasias e mitos pseudo-científicos, e, por vêzes, mesmo, em contradição flagrante com verdades já demonstradas...". "... Além de termos a nossa formação baseada na miscegenação de três raças nitidamente diferenciadas, a nossa estrutura etílico vem sendo, ainda há cêrca de um século e sobretudo nos últimos decênios, complicada pelo afluxo de correntes imigratórias as mais variadas. Todos esses elementos estão se amalgamando em um processo de caldeamento que avança regularmente e cujos resultados já se vão esboçando na promessa de um tipo étnico brasileiro característico. Em tais condições, introduzir no Brasil as tendências dos racismos exóticos seria monstruosa inépcia, de que poderiam advir perigos imprevisíveis, comprometendo a coesão nacional e ameaçando o futuro de nossa pátria. Convencidos da gravidade da situação que se delinêa com as primeiras manobras dos disseminadores de preconceitos raciais resolveram os signatários dêste manifesto conchamar as fôrças intelectuais do Brasil para um movimento de resistência à ação corrosiva dessas correntes que tendem a dissolver a unidade da família brasileira...". Por sua vez, a Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnografia, poucos dias depois da declaração do estado de guerra, renovava essas elevadas declarações: "Oi antropólogos do Brasil, pela voz de notáveis pioneiros, já vêm clamando há muito tempo contra os preconceitos das desigualdades raciais e de inferioridade biológica da mestiçagem, provando que desigualdades e inferioridades, quando existem, são contingências ligadas a causas deficitárias do meio social e cultural. O manifesto dos antropólogos brasileiros já existia, por assim dizer, em ação, cumprindo as diretrizes filosóficas de nossa filosofia de vida. Essa filosofia brasileira, no tratamento das raças, é a melhor

arma que podemos oferecer contra a monstruosa filosofia nazista que, em nome dá raça, trucidada e saqueia, nas tentativas de dominação do mundo". Quase ao mesmo tempo, a Associação Brasileira de Educação, também em manifesto, redigido pelo PROFESSOR ROQUETTE PINTO, resumia o pensamento dos educadores do país, declarando que, entre as suas responsa-bilidades, estava "a oposição infatigável aos objetivos e processos educacionais do nazismo e do fascismo, que atentam contra o respeito à personalidade humana e áberram das tradições nacionais, que devemos preservar e engrandecer, por uma educação a todos acessível". A vista de todos esses fatos, muito justificadamente pôde escrever, num de seus últimos trabalhos, o PROFESSOR ARTHUR RAMOS, da Universidade do Brasil: " Uma das perspectivas que se abrem nos horizontes da paz futura e da reconstrução do mundo e esta de se ajustarem as relações dos povos, não em termos de povos brancos e de côr, de nações poderosas e de nações fracas, de uma humanidade dividida entre os que tem e os que não tem — mas, em têrmos de respeito mútuo às características de, vida e de cultura de cada povo. O que o Brasil pode oferecer nesta tarefa e algo de grandioso, de transcendental. .." E, na verdade, o é. Mas, para que o seja, de forma cada vez mais clara e consciente, e para que a contribuição dos educadores, em particular, se possa fazer de forma cada vez mais construtiva, porque baseada nos fatos, necessário se torna realizar e divulgar estudos, em que, ao mesmo tempo, se evidenciem os benefícios colhidos na ausência dos preconceitos raciais e se revelem as modalidades dos contatos entre os grupos de diversas origens étnica e cultural. Modelo, sem dúvida, desse indispensável elemento de estudo, é o ensaio, redigido pelo PROFESSOR DONALD PIERSON, da Escola Livre de Sociologia e Política, de São Paulo, apresentado no simposium comemorativo do 75.º aniversário da Universidade de Fisk, e que REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica a seguir. Com a indispensável objetividade, aí se demonstra a livre competição do negro, entre os brancos, em observações reais, colhidas numa das grandes cidades brasileiras, centro, outrora, da imigração africana. Particularmente, na análise das condições do próprio processo da educação escolar, verifica-se que nenhuma diferença existe, afinal, para o homem de côr, quando, por suas qualidades e aptidões, possa ascender aos níveis médios e superiores de cultura. De modo indireto, o belo trabalho sugere a contribuição cultural trazida pelos africanos, e evoca o que lhes deve a formação do país. Merecem, por certo, demorada reflexão os dados e observações contidos no referido estudo ao qual REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS

PEDAGÓGICOS espera fazer juntar outros, sôbre o processo educacional e o índio, o processo educacional e o português, o processo educacional e o imigrante europeu, o processo educacional e o imigrante asiático. Por essa forma, poderão ser aclarados muitos problemas de especial interesse para a educação no país, e, de modo geral, para uma nova política de imigração.

O PROCESSO EDUCACIONAL E O NEGRO BRASILEIRO (*)

DONALD PIERSON, PH. D.
Da Escola Livre de Sociologia e Política, São
Paulo.

Ao considerar o processo educacional, tal como se observa entre os negros do Brasil, deve-se talvez em primeiro lugar definir o que aqui se entende por "educação". Por "educação" temos em mente a série de comunicações por meio das quais uma herança social se transmite de uma geração mais velha para outra mais moça; por outras palavras, o ciclo todo de interação humana, que habilita uma cultura a renovar-se e a manter sua existência.

Assim concebida, a educação evidentemente não se limita à ação formal da escola sobre uma geração que, no devido tempo, a si mesma será entregue para perpetuar a cultura em aprêço: na realidade, a transmissão cultural se obtém talvez apenas em grau limitado por meios racionais, que tendam a alargar a amplitude das habilidades, idéias, atitudes e sentimentos, e a assegurar sua reprodução, como aqueles que a escola exercita. Será provavelmente lugar comum dizer que, sem associação humana desde a infância, e sem o livre jogo da interação, entre moços e velhos, as sociedades se desintegrariam, as culturas desapareceriam, salvo na medida em que os documentos escritos viessem mais tarde a fornecer ligação com o passado. Menos evidente talvez seja o fato de que uma parte considerável dessa interação não tenha caráter verbal; por outras palavras, o fato de que o jogo dos músculos faciais, os movimentos dos olhos, um ligeiro mexer de ombros, a tensão ou o relaxamento do organismo todo, a maneira de responder a uma pergunta

(*) Tradução revista de "The Educational Process and the Brazilian Negro", trabalho apresentado no "simposium" comemorativo do 75.º aniversário da Universidade de Fisk e publicado no *American Journal of Sociology*, vol. XLVIII, n.º 6 (maio de 1943), p. 692-700. Reprodução autorizada pelo diretor do mesmo periódico, e pelo diretor da Imprensa da Universidade de Chicago.

proposta ou implícita — indicando, como todos êstes gestas indicam aprovação ou desaprovação de certos atos — desempenham papel importante na transmissão dêste "corpo de significados", que constitui he-rança social, ou cultura.

O NEGRO BRASILEIRO

E' sabido que durante mais de três séculos, aproximadamente de 1532 até 1856, grandes levas de africanos foram importados como trabalhadores para o Brasil, especialmente para as regiões açucareiras e de mineração do ouro e diamantes. Neste período, provavelmente, entraram no Brasil mais negros que os importados para os Estados Unidos ou para as Índias Ocidentais. Por terem sido queimados os respectivos arquivos oficiais, logo após à emancipação de 1888, não se tem certeza sôbre os números exatos. Mas quem quer que conheça bem os cinco atuais centros de concentração negra — as cidades marítimas do Salvador, Recife, São Luís do Maranhão e Rio de Janeiro, e o interior do Estado de Minas Gerais — e as desfavoráveis condições de subsistência, especialmente durante o período colonial, logo se convencerá de que o total deve ter atingido milhões.

A respeito do número exato de negros hoje existentes no Brasil, a incerteza é talvez tão grande quanto sôbre o número de africanos importados. A ultima tentativa para enumerar a população segundo a raça fêz-se pelo recenseamento de 1890, isto é, há mais de cinqüenta anos. Êste censo computou 2.097.426 pretos e 4.638.498 mestiços (incluindo tanto os mestiços de índio e branco, quanto os mulatos), o que correspondia, respectivamente, a 14,6 e 32,4% da população global. Estatísticas vitais mais recentes, levando em consideração apenas a côr, indicam que na cidade da Bahia, por exemplo, das crianças

(1) Registros oficiais da cidade da Bahia, arquivados na Secretaria de Saúde e Assistência Pública. Os funcionários admitem que os registros são incompletos, ficando sem registrar muitos nascimentos ocorridos entre as "classes inferiores" (principalmente compostas por gente de côr). Durante êste mesmo período, 24,69% dos óbitos da Bahia estão registados como tendo ocorrido entre pretos, e 52,1% entre pardos. Não foi possível obter dados sôbre os nascimentos de 1911, 1915, 1919; e sôbre os óbitos de 1910, 1911, 1917-20.

nascidas nos trinta e um anos decorridos entre 1903 e 1933, houve uma percentagem de 14,3 pretas e 49,4 pardas. (1). Em estudo relativamente recente, feito no Museu Nacional, Roquete Pinto avaliou que da população total brasileira 14 % eram pretos e 22 % mulatos. (2).

Seja qual fôr a representatividade destas estatísticas, pode-se seguramente dizer que os descendentes de africanos representam porção considerável da atual população brasileira e que, com exceção das áreas do sul, para onde relativamente poucos africanos foram importados e onde grandes levas de imigrantes europeus entraram durante o último século, provavelmente a maioria da população tem algum sangue negro. Portanto, considerar o processo educacional, entre os descendentes de africanos do Brasil, é considerar a educação tal como se processa entre considerável parte do povo brasileiro.

SIGNIFICADO DO TÉRMO "NEGRO"

E' preciso, porém, indicar que na Bahia, por exemplo, onde conheci bastante intimamente negros brasileiros, provenientes das mais diversas «lasses da sociedade, a significação do termo "negro" difere em grau acentuado da significação comum do termo na África do Sul e nos Estado, Unidos, onde todo individuo descendente de africanos, ainda que tenha todas as aparências de branco, é considerado "negro", desde que, naturalmente, se conheça sua origem. No Brasil, é "negro" quem parece negro, especialmente se acrescentarem características sociais que, no espírito do branco brasileiro, ordinariamente, vêm associadas ao "negro". Por outras palavras, numerosos individuos, cujos ancestrais eram pelo menos em parte africanos, estão classificados como "brancos" nas estatísticas oficiais e como brancos são considerados pelos que com eles convivem.

Fato ainda mais significativo é que a côr, a contextura do cabelo

(2) E. ROQUETE PINTO, "Nota sôbre os tipos antropológicos do Brasil", *Arquivos do Museu Nacional*, vol. XXX (Rio. 1938), p. 309; *Ensaio de Antropologia Brasileira* (São Paulo, 1933), p. 128. ARTUR LÔBO DA SILVA, estudando 30.000 recrutas do exército brasileiro, verificou que 10% eram pretos, 30% mulatos e "outros mestiços" (Coronel Artur Lobo da Silva. "A Antropologia do exército brasileiro", *Arquivos do Museu Nacional*, vol. XXX, 1928. p. 19). Recentemente, Lowrie avaliou que um sexto da população de São Paulo, embora nos últimos anos tivesse recebido êste Estado grandes levas de imigrantes europeus, era constituído por individuos de côr (Samuel H. Lowrie, "O elemento negro na população de São Paulo". *Revista do Arquivo Nacional*, XLVIII, São Paulo, 1933, p. 5-51).

e as características fisionômicas não têm na sociedade brasileira, como índices de classificação social, talvez maior importância que relações de família, grau de educação, "boas maneiras", competência profissional, posição econômica e identificação cultural. O resultado é que são considerados "brancos" numerosos indivíduos que não só descendem de africanos, mas trazem também em sua constituição física sinais inconfundíveis dessa origem. Por outras palavras, a posse de certas características sociais, que no Brasil ordinariamente vêm ligadas à posição na classe superior, tende a remover o indivíduo das categorias de cor, bem como das categorias raciais. Por exemplo: visitando Pernambuco nos princípios do século XIX, um viajante inglês ficou surpreendido ao ouvir referências a um funcionário público mulato como se ele fosse "branco". Fazendo ver, a quem assim falava, que o homem em questão tinha indubitável aparência de mulato, recebeu esta resposta paradoxal, mas esclarecedora no que se refere à situação racial brasileira: "Era, porém já não é ... pois, Senhor, Capitão-mor pode ser mulato?" (3)

A TRANSMISSÃO CULTURAL ENTRE OS AFRICANOS

Embora a assimilação dos africanos e seus descendentes se tenha processado em movimento gradativamente acelerado, tendo agora atingido avançado estágio, a identificação com a África e com formas culturais africanas ainda marca de maneira bastante visível uma parte da população dos pontos de concentração negra, tais como a Bahia. Diferenças de vestuário, de hábitos alimentares, de música, de formas de expressão religiosa, de especialistas em coisas sagradas, de meios de exercer controle sobre o destino pessoal e sobre outros seres humanos, de crenças folclóricas e, em extensão limitada, de diferenças de língua, distinguem mundos diferentes que ainda co-existem na Bahia: um, em grande parte, africano por origem; outro, europeu. Embora a maior parte dos negros já tenha posto de lado, em grau considerável, sua antiga identificação cultural com a África, incorporando-se mais ou menos completamente ao mundo europeu, alguns descendentes de africanos ainda vivem em considerável extensão culturalmente apartados, a despeito das relações simbólicas com o grupo europeu.

Entre os indivíduos ainda identificados com a tradição africana,

(3) HENRY KOSTER, *Traveis in Brasil. 1809 to 1815*, Vol. II. Filadélfia, 1817, p. 175-6.

dos quais a maior parte são negros, mas alguns são brancos, o *candomblé*, isto é, as cerimônias do culto afro-brasileiro — que são sérias dignas, e executadas de acordo com formas fixas, tradicionais — proporciona instrução ocasional quanto ao uso de instrumentos musicais e trajes do cerimonial africano, quanto a canções, danças e outras práticas rituais, quanto à nomenclatura e "comportamento" dos *orixás* ou divindades, que em circunstâncias favoráveis "visitam" seus adoradores reunidos em assembléia. Os quatrocentos ou quinhentos adultos presentes a uma cerimônia desta espécie ordinariamente levam consigo crianças e jovens de suas famílias. Não é raro verem-se mães com seus filhinhos ao colo. A instrução sobre o ritual e a crença pode ser dada

menos formalmente, fora do *candomblé*, por parentes ou amigos ou por especialistas sacros, ao passo que para as *filhas de santo*, isto é, as dançarinas do cerimonial, que desempenham papel importante, é proporcionada instrução formal.

Assim, logo após à primeira "visita" que lhe faz um *orixá*, a futura *filha de santo* precisa entrar num período de preparo rigoroso. Como símbolo da nova vida que está para encetar, a iniciada, ou *yauô*, como é então chamada, tira todas suas roupas, que não mais usará, e submete-se, ao anoitecer, a um banho ritual em água perfumada com ervas sagradas. Seu cabelo é raspado (4) e a cabeça coberta de pintas e círculos brancos. Escoltam-na depois até a *camarinha*, isto é, ao quarto sagrado de instrução, onde ela fica durante período de seis meses a um

ano, afim de ser instruída por especialistas sacros, sobre os vários rituais do culto, canções, danças, crenças e tradições sagradas. Quanto mais adequado for seu conhecimento final destas formas culturais, tanto maior será seu prestígio entre os *africanos*. Os negros (e mesmo brancos) pertencentes a esta parte da população dirão com orgulho: "Ela é muito sabida em coisas africanas". (5).

Mas, como já foi indicado, esta parte da população é numérica-

(4) Antigamente eram raspadas todas as partes pilosas do corpo.

(5) Para informação mais minuciosa sobre as formas culturais africanas, ainda observadas no Brasil, vide especialmente NINA RODRIGUES, *Os africanos no Brasil*, São Paulo, 1932; *O animismo fetichista dos negros bahianos*, Rio, 1935; ARTUR RAMOS, *O negro brasileiro*, 2.^a ed. São Paulo, 1940; *O folclore negro do Brasil*, Rio, 1935; MANOEL QUIRINO, *A raça africana e os seus costumes na Bahia*, *Anais do 5.º Congresso Brasileiro de Geografia*, Bahia, 1916. Vol. I, p.

1626; EDSON CARNEIRO, *Religiões negras*, Rio, 1936; *Negros bantus*, Rio 1937; DONALD PIERSON, *Negrões in Brazil*, (Chicago, 1942), cap. IX e X.

mente pequena. A maior parte dos negros do Brasil já chegou a identificar-se com a cultura predominantemente européia.

É claro que, entre os descendentes de negros que, por sua pigmentação, características fisionômicas e textura do cabelo, se aproximam estreitamente da parte branca da população, o processo educacional dá-se de maneira fundamentalmente idêntica à observada entre os brasileiros brancos puros. Com as crianças das classes "superiores", este processo ordinariamente envolve a assimilação de uma herança cultural predominantemente composta de traços culturais europeus, de origem tanto católica quanto moura, modificados pela transplantação para o novo continente; pelas vicissitudes que acompanharam a formação de uma nova sociedade numa região que, de fato, durante muito tempo constituiu fronteira cultural européia; pela fusão, até certo ponto, com os elementos índios nativos; e, em extensão talvez maior, especialmente em regiões como Bahia e Pernambuco, pela fusão com formas culturais africanas. Com as crianças das classes "inferiores" e não pertencentes ao grupo *africano*, o processo educacional envolve a aquisição de uma herança cultural que, embora essencialmente européia em seu caráter, se influencia, em grau maior que a dos círculos "superiores", por elementos índios nativos e, especialmente em áreas de concentração negra, por formas culturais africanas. (6)

Entre as classes "inferiores", a transmissão cultural, excetuando-se a instrução das *filhas de santo*, feita pelos *africanos*, processa-se em grande parte da mesma forma não formal. Nesta parte da população, na Bahia, por exemplo, é quasi universal o analfabetismo. Ali, pois, o processo educacional dá-se principalmente por meio de interação social no interior da família, do clan, do grupo de brinquedo e do grupo de trabalho; por meio das luzes, das cores, dos aromas e dos sons da missa e outros rituais católicos; por meio da cerimônia e do ritual do *candomblé*, variando a intensidade desta última influência de indivíduo para indivíduo; e, em extensão limitada, por meio do cinema e do rádio.

(6) O contato entre a Bahia e a África foi talvez mais íntimo e mais longamente mantido que o desta com qualquer outro ponto do Novo Mundo. Mesmo depois de extinto o tráfico de escravos, navios rumavam regularmente entre Bahia e Lagos, repatriando nostálgicos negros emancipados e voltando com produtos da Costa Oeste, muito apreciados pelos africanos e seus descendentes no Brasil. Este contato, em escala relativamente larga, durou aproximadamente até 1905.

Por outro lado, as crianças e jovens brancas, provenientes das classes "superiores", ordinariamente recebem instrução primária e secundária de caráter bastante formal, bem como preparação profissional em escolas de direito, medicina, engenharia, etc. Dispõem regularmente de um ou mais jornais diários, de número usualmente limitado de revistas e livros, de irradiações de emissoras nacionais e, além disso, de programas em português irradiados em ondas curtas por outros países. Bem como de programas em línguas estrangeiras, das quais conhecem talvez uma, ou mais. Entram em contatos ocasionais com visitantes de outras terras. Alguns viajam pelo Brasil ou pelo exterior, especialmente pela Europa, estudando talvez algum tempo na França, Alemanha ou (apenas recentemente, mas com freqüência cada vez maior) nos Estados Unidos.

Não só a educação dos brasileiros descendentes de negros e identificados com o grupo branco assemelha-se à educação dos brancos puros: também a dos filhos de negros de pigmentação mais escura, e traços fisionômicos mais acentuadamente negróides, desde que possuidores de outros índices de "status", como "boas maneiras", competência profissional, serviço público relevante, ou fortuna, que os habilitam a ingressar em posições sociais elevadas. Para eles, a transmissão cultural pode fazer-se até mesmo no seio de clubes exclusivistas, ou outras organizações, em que o número de membros seja limitado e cuidadosamente escolhido.

Os fatos até aqui expostos talvez indiquem as dificuldades envolvidas no considerar-se a educação do "negro" brasileiro da maneira pela qual se considera a educação do "negro" na África do Sul e nos Estados Unidos; isto é, indicam as dificuldades que surgirão se quisermos estudar os brancos brasileiros e os negros brasileiros como grupos distintos, nitidamente separados um do outro. Tal estudo teria, afinal, pouco sentido. No que se refere ao Brasil, é mais viável traçar o processo educacional entre as classes "inferiores" e "superiores", em cada uma das quais aparecem brancos e pretos, em proporções variadas; ou considerar, relativamente aos principais centros, onde as formas culturais africanas ainda persistem, a transmissão de geração a geração das culturas européia e africana, de cada uma das quais participam brancos e pretos, em números variáveis. No Salvador, por exemplo, verifica-se hoje uma ordem social de competição livre, na qual os indivíduos competem por posição, em grande parte baseados no mérito pessoal e em circunstâncias favoráveis de fa-

mília. Consequentemente, a competência individual tende a contrabalançar a origem racial como determinante de "status" social. Como, porém, a parte mais escura da população tem sido obrigada a lutar contra o sério obstáculo de haverem seus pais, avós, ou outros ancestrais próximos, começado no mais baixo degrau, na qualidade de escravos sem-vintem da classe branca dominante; e, como trazem, em suas pessoas, em razão de sua côr e outras características físicas, marcas indeléveis desta ascendência escrava, não é surpreendente verificar-se que os pretos puros ainda estão concentrados nas classes "inferiores", que seu número é cada vez menor, à medida que se sobe a escala de classes, e que nos níveis "superiores" eles apenas se encontram em porção limitada. Os mestiços, porém, demonstram forte tendência para subir de posição social e estão presentemente concentrados nas fileiras médias, ao passo que uma porção considerável, especialmente de mestiços muito claros, consegue ingressar na camada "superior". Os brancos, como seria de prever-se, concentram-se nos níveis "superiores". Seu número, tanto absoluto quanto relativo, diminui nitidamente à medida que se desce a escala de classes, aparecendo apenas em pequenas percentagens nas camadas "inferiores".

Poder-se-ia observar que esta distribuição racial pelas classes, no Salvador, não é muito diferente da distribuição existente nos Estados Unidos. Por outras palavras, o descendente de africanos, seja puro ou misturado com o branco, progrediu vagarosa mas continuamente no Brasil e nos Estados Unidos, até encontrar-se hoje representado em todas as classes. Mesmo os números proporcionais para os diversos níveis são um tanto semelhantes, em ambos os casos.

Existem, no entanto, diferenças profundas entre os dois casos. Ao passo que, nos Estados Unidos, a ascensão do negro puro e do mestiço tem-se dado principalmente *dentro dos limites do mundo negro*, no Brasil esta ascensão tem-se dado em relação à *comunidade total*; isto é, o negro da Bahia, por exemplo, não só compete livremente com todos os outros indivíduos de sua própria côr, mas pode competir e compete com todos os outros candidatos da mesma classe; e si tiver capacidade e der mostras de decidido valor pessoal, será aceito pelo que é, como pessoa. E seus antecedentes raciais passarão despercebidos, pelo menos em grau considerável.

Estes fatos se refletem na estrutura do sistema educacional formal. O Quadro I indica que pretos, mulatos e brancos participam juntos de todas as instituições educacionais. Escolas especiais, exclusivamente

para brancos, ou exclusivamente para negros, são aqui desconhecidas. Parece que nunca houve na Bahia qualquer tentativa deliberada para limitar os contatos raciais, como acontece em lugares onde os membros de diferentes raças tenham sido amargurados, durante muito tempo, devido a conflitos entre elas. (7) Êste quadro reflete também os números proporcionais dos diversos grupos raciais nas várias classes; os pretos, por exemplo, têm sua melhor representação nas escolas primárias, especialmente nas escolas públicas, nas quais a freqüência é gratuita e, portanto, mais acessível às crianças dos grupos economicamente inferiores. Seu número, tanto absoluto quanto relativo, diminui à medida que se sobe a escala educacional. Os mulatos, porém, encontram-se em números cada vez maiores em todo o sistema educacional, até mesmo nas escolas superiores.

QUADRO I — FREQUÊNCIA A 48 ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, SEGUNDO A ORIGEM RACIAL DOS ALUNOS — BAHIA, 1936 (*)

N.º	ESTABELECIMENTOS DE ENSINO	BRANCOS		MULATOS		PRETOS		TOTAL	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
1	Faculdade de Direito	97	80,8	22	18,4	1	0,8	120	100,0
1	Faculdade de Medicina	273	79,1	63	18,3	9	2,6	345	100,0
	cola Politécnica	45	76,3	12	20,3	2	3,4	59	100,0
1	Escola Normal	157	55,1	83	29,1	45	15,8	285	100,0
1	Ginásio estadual	196	73,9	45	17,0	24	9,1	265	100,0
2	Ginásio* particulares	93	67,4	37	26,8	5	6,8	138	100,0
2	Ginásios religiosos	101	84,2	17	14,2	2	1,6	120	100,0
2	Liceus de artes e ofícios	43	17,7	114	46,9	86	35,4	243	100,0
22	Escolas primárias públicas	385	29,2	496	37,6	438	33,2	1319	100,0
8	Escolas primárias particulares	175	56,1	97	31,1	40	12,8	312	100,0
7	Escolas primárias religiosas	318	72,7	88	20,2	31	7,1	437	100,0
48	TOTAL	1883	51,7	1074	29,5	686	18,8	3043	100,0

(*) O critério de classificação foi a aparência física. Os dados foram obtidos analisando-se, em cada caso, o grupo presente, em determinado dia e hora

(7) E' o que seria de esperar-se, considerando-se que em grandes áreas do Brasil os descendentes de europeus e africanos estiveram desde os dias coloniais estreitamente associados, de maneira íntima e pessoal, sem que jamais aparecesse qualquer ameaça séria às relações que normalmente se desenvolvem entre as raças em contato. Um estudante bahiano escreveu: "Na Bahia, a criança se acostuma desde seus primeiros anos a associar-se com todos os tipos raciais, sem fazer distinção entre eles". Mesmo depois da emancipação, é raro encontrar uma família branca que não tenha uma cozinheira, arrumadeira ou empregadinho pretos; e a maior parte das crianças da classe alta ainda são criadas por empregadas negras. A lavadeira é, com toda probabilidade, uma preta, assim como o chauffeur, se a família tem automóvel. Esta associação íntima e prolongada muito naturalmente resultou no desenvolvimento de laços pessoais que tendem a solapar as barreiras formais existentes entre as raças".

A Biblioteca Pública da Bahia é freqüentada por indivíduos pertencentes a todos os grupos raciais, embora os pretos figurem entre seus freqüentadores em número bastante limitado. Por exemplo: de 560 pessoas que foram observadas freqüenteando a Biblioteca, em dias e horas diversos (1936), 9,6% eram pretos, 35,9% mulatos, e 52,7% brancos.

Como vai indicado no Quadro II, no corpo docente de todas as instituições educacionais da Bahia se encontram indivíduos de ascendência negra. Aqui também a distribuição racial acompanha bastante de perto a distribuição racial nas classes. Alguns professores, especialmente em instituições primárias e secundárias, são mulatos, embora o maior número seja de brancos. Professores pretos ainda são raros, e, com poucas exceções, limitam-se às escolas primárias.

QUADRO II — PROFESSORES DE ESCOLAS SECUNDARIAS E SUPERIORES, CLASSIFICADOS PELA ORIGEM RACIAL — BAHIA, 1936 (*)

ESCOLAS	BRANCOS		APARENT. Brancos (1)		MULATOS		PRETOS		TOTAL	
	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%		
Faculdade de Direito	22	91,6	1	4,2	1	4,2	0	0,0	24	100,0
Faculdade de Medicina	98	00,7	28	19,0	21	14,3	0	0,0	147	100,0
de Engenharia	17	77,3	3	13,6	2	9,1	0	0,0	22	100,0
Escola Normal	52	84,0	7	11,2	2	3,2	1	1,6	62	100,0
Ginásio Estadual	20	60,6	6	18,2	7	21,2	0	0,0	33	100,0
TOTAL	209	72,6	45	15,6	33	11,5	1	0,3	188	100,0

(*) De 30 professores primários observados em escolas estaduais, 3 eram pretos, 11 mulatos, 6 aparentemente brancos e 10 brancos.

(1) Indivíduos que mostram apenas ligeiros traços africanos e que são considerados "brancos".

Não é raro que crianças brancas sejam ensinadas por professores de cor. Numa escola primária particular, por exemplo, verificou-se que uma classe de meninos, entre 7 e 11 anos de idade, estava sendo ensinada por um preto. Havia no grupo 2 brancos, 1 aparentemente branco, 1 mulato e 3 pretos. Vários importantes cidadãos brancos tinham aprendido com este professor preto as primeiras letras. Nos círculos intelectuais, ouve-se freqüentemente falar num mestiço escuro, de aparência distinta, que alguns anos atrás organizou uma das mais importantes instituições secundárias da Bahia; seus dois filhos são hoje educadores bem conhecidos e altamente considerados. Vários brancos, que hoje ocupam posição de destaque nos círculos locais e mesmo nacionais, falam com orgulho do seu tempo de escola, sob a direção desse

distinto mestre. Atitude semelhante revela-se com freqüência em relação a outros professores de côr, como por exemplo: um médico especialista de relevo e notável professor; uma autoridade em leis, autor de livros de direito, hoje juiz de destaque nos tribunais; um notável especialista de moléstias nervosas; um cirurgião de destaque; o crítico literário mais capaz e mais citado na cidade.

Como nos Estados Unidos, o preparo profissional tem sido meio importante pelo qual pretos e mulatos têm progredido em posição econômica e em "status" social. Há pouco tempo, assistindo às cerimônias de colação de grau da Faculdade de Medicina da Bahia, observei um mulato escuro, ao receber seu diploma, ser saudado por seus colegas (principalmente brancos) com vigorosa salva de palmas, tendo sido um dos poucos graduados a receber esta honra. "E' homem brilhante", observou um de seus colegas brancos "e nos orgulhamos dele". O desenvolvimento, depois da independência do Brasil, de instituições de pre-paro profissional, ofereceu aos descendentes de africanos mais capazes, e especialmente aos mestiços, possibilidades anteriormente inatingíveis. Como, em virtude de sua vivacidade mental, esta vanguarda dos brasileiros de côr se distingue nos empreendimentos em que a capacidade intelectual é essencial ao sucesso, o desenvolvimento destes centros abriu-lhes acesso às classes profissionais em ascensão, especialmente como doutores e bacharéis. Muitos jovens mulatos promissores foram auxiliados na obtenção de preparo profissional por pais brancos ou por outros parentes e amigos pertencentes à classe dominante. A respeito de um notável brasileiro, filho de senhor de engenho branco e escrava negra, contaram-nos que "T. era muito inteligente e revelava em seus estudos uma capacidade notável. Dizem que quando criança, em Santo Amaro, costumava escapular, tarde da noite, depois que o senhor de sua mãe se deitava, para ir estudar à luz do lampeão da rua, à esquina junto à sua casa. Ao descobrir êste fato, seu pai ficou muito impressionado. E seu interesse multiplicou-se ao perceber outros indícios da inteligência e aplicação de T. Supriu-lhe todas as necessidades. E ao deixar o Recôncavo para ir à Bahia, levou-o consigo e lá, sob sua direção, freqüentou a escola primária, onde teve por companheiros brancos os sobrinhos de seu pai, e outros. Mais tarde quando foi para o Rio, o pai de T. levou-o em sua companhia, e enquanto êle viveu, o menino não mais o deixou." (8)

(8) De uma carta escrita ao autor por um homem criado na mesma comunidade que a pessoa em questão, e que a conhecia há muito tempo.

T. era mestiço escuro, de cabelo encarapinhado. Tornou-se cidadão de relevo, notável não só por sua atitude distinta e encanto pessoal, mas também por sua inteligência e competência profissional. Teve carreira destacada como intelectual e como engenheiro, tendo representado a Bahia no Senado Federal e sido durante anos Diretor do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia. Foi amigo íntimo e confidente de um dos últimos presidentes do Brasil.

EDUCAÇÃO E ACULTURAÇÃO

Na Bahia, como já foi indicado, a transmissão cultural ordinariamente resulta da fusão contínua, no espírito da geração mais moça dos brancos e dos pretos, de elementos culturais provenientes das diversas culturas em contacto. Em relação a muitos indivíduos provenientes das classes "inferiores", parece que as influências sutis que emanam da associação com pessoas identificadas com uma ou outra das duas culturas — a européia e a africana — resultam lenta, mas inevitavelmente, em fusão cultural, caso as pessoas associadas a essa cultura tenham aos seus olhos prestígio relativamente igual. Entre os das classes "superiores", o contato com as idéias, atitudes e sentimentos de outros povos, especialmente os de origem européia, por meio de jornais, revistas, livros, visitantes estrangeiros e viagens ao exterior, leva a uma fusão cultural menos extensiva e visível, mas não menos verdadeira. Portanto, o processo educacional está muitas vezes, na Bahia, intimamente ligado ao processo de aculturação, com o qual, até certo ponto, mesmo se identifica.

A educação do negro, nos "folkways", "mores", (9) pontos de vista e filosofias de vida européia, iniciou-se quase com o primeiro contato entre africanos e brasileiros. Passou-se principalmente de maneira espontânea, embora tenha às vezes sido ajudada por tentativas organizadas de instrução. Uma das primeiras destas tentativas foi a instrução pelo catecismo, que tinha lugar nos lares dos senhores, nas capelas das grandes propriedades, ou na própria igreja. A educação no interior das casas dos senhores, durante o período colonial brasileiro, é assunto digno de estudo minucioso. Certo é que, à medida que a associação entre os membros da família do senhor e seus escravos se

(9) Vide meu artigo "Herança social", *Sociologia*, vol. VI, n.º 1. (março de 1944), p. 25 e seg.

tornou mais íntima e mais constante, a instrução nos costumes europeus aumentou, ajudada naturalmente pelos esforços da Igreja e, em extensão muito menor, pela escola; de modo que hoje a educação, por parte de milhões de pessoas de ascendência africana, nos hábitos provenientes da Europa, já se processou em larga escala.

Deve-se, porém, frisar um ponto a que já chamei atenção, isto é, que este processo raramente tem atuado de maneira unilateral; isto é, raramente tem acontecido que ao ensinar aos africanos e seus descendentes as maneiras européias, os descendentes de europeus não tenham aprendido, eles mesmos, inconsciente, se não conscientemente, muitas das atitudes, dos sentimentos, idéias e mesmo habilidades importadas com os escravos africanos. A ama negra, tão querida no Brasil e amplamente celebrada em versos e canções, e a mucama, foram os principais agentes desta instrução. Grande número de brasileiras, especialmente as das classes "superiores", aprenderam com as pretas e as mulatas até mesmo suas primeiras palavras em português; e, no decorrer deste contato íntimo, naturalmente apanharam numerosas palavras e frases africanas, algumas das quais se tornaram de uso geral em todo o Brasil. Também, em muitos casos, foram adotados traços folclóricos, idéias, atitudes e sentimentos africanos, que hoje se acham profundamente arraigados na Bahia, Pernambuco e outros pontos de concentração negra. Dizem também que os africanos introduziram em Minas Gerais, durante o período colonial, as técnicas do trabalho em ferro; e, nas áreas de pastoreio do norte, as da criação de gado.

Infelizmente, ainda muito pouco sabemos sobre os mecanismos constantes do processo de aculturação. Parece claro, porém, entre outras coisas, que a fusão se dará somente enquanto cada cultura em contato gozar de prestígio aos olhos dos indivíduos interessados e, provavelmente, na razão direta desse prestígio. Um negro bahiano, da classe "baixa", observou um dia: "Essa coisa ruim de *candomblé* ! deviam acabar com ela! Só o povo atrasado tolera essa tolice. Ora, os ingleses acabaram com ela na África, (10) mas aqui na Bahia ainda há esses costumes antigos". E' claro que este indivíduo já não se preocupava em identificar-se com a cultura de seus ancestrais africanos, mudança de atitude tanto mais digna de nota quanto era seu tio, provavelmente, o mais competente líder dos cultos *Gêge-Nagô* na Bahia — prudente velho de seus oitenta anos, amplamente conhecido e respeitado em todo

(10) Refere-se a Lagos, porto africano ocidental, com que os negros ba-hianos tiveram contato direto durante muito tempo.

o mundo da classe "inferior", não só na Bahia mas também em Pernambuco, aonde ia, de vez em quando, afim de executar rituais para os quais não existia no local indivíduo competente.

Os brasileiros das classes "superiores" tendem a considerar as crenças e práticas dos *africanas* como motivos de ridículo, de desprezo e, às vezes, de condenação. As formas de comportamento africanas são julgadas "exquisitas", "inconfessáveis", "inferiores". Para este elemento da população, elas representam um outro mundo.

A disposição geral, porém, é para tolerar estas práticas, enquanto não forem demasiado evidentes, especialmente em lugares públicos, e enquanto não interferirem com os hábitos europeus da maior parte da população. Os brasileiros das classes "superiores" agem a este respeito com indulgência semelhante a que um adulto emprega em relação à conduta imatura de uma criança, esperando confiadamente, como disse um bahiano, que "o tempo e a educação acabem com este atrazo".

Assim, em face do desprezo, constante, embora em geral indulgente por parte dos mais prestigiosos indivíduos da parte europeia da comunidade, e de instituições como a igreja, a escola, os jornais e a organização política, a maior parte dos jovens negros tende agora a afastar-se das crenças e práticas de seus ancestrais, a renegar, por exemplo, o *candomblé* e o corpo de idéias e sentimentos com ele identificados, e a considerar estes costumes e tradições como provas de "ignorância", "atrazo" e "desenvolvimento mental retardado". Velhos líderes do culto queixam-se muitas vezes, como ouvi queixar-se um deles: "*O candomblé* já não é o que era. Os moços de hoje não aprendem o *Nagô* como aprendíamos e, por isso, não sabem nada e — o que é pior — não querem saber".

Os filhos e netos dos *africanos* ficam, às vezes, em contato mais direto com as escolas e outros instrumentos de difusão cultural europeia, que seus pais e avós; e, em muitos casos, chegam a assumir em relação a seus parentes próximos as mesmas atitudes assumidas pelos *europeus* em relação a eles. Este comportamento por parte dos filhos, bem como por parte de seus associados *europeus*, está desenvolvendo nos próprios africanos um movimento de inferioridade cada vez mais agudo.

Em consequência, pois, de estar-se processando na Bahia não só *fusão* cultural, mas também *conflito* cultural, o processo de educação torna-se aí bastante complexo. A perda de prestígio sofrida pela cultura africana aos olhos da juventude negra levanta muitas vezes barreiras

intransponíveis à transmissão dessa cultura da geração mais velha para a mais moça. O grau em que se inibe a comunicação pode atingir, e muitas vezes atinge, um ponto que virtualmente isola psiquicamente uma da outra as duas gerações, ainda que continuem a morar no mesmo lar e até a participar de certas atividades comuns. Por outras palavras: o antagonismo levantado contra as formas culturais africanas pelos indivíduos identificados com a cultura européia, especialmente pelos que se achem ligados à escola, à igreja e à organização política local, tende a abalar a confiança da geração negra mais moça na eficácia das formas culturais de seus pais e, assim, a inibir, e afinal a bloquear inteiramente a re-criação da cultura africana nos espíritos da geração nova. Êste bloqueio, êste reprezamento, por assim dizer, da livre comunicação de idéias, atitudes e sentimentos entre indivíduos de gerações diferentes, pode resultar, e na realidade está hoje resultando, no Brasil, no desaparecimento gradativo, mas persistente, de certa cultura como unidade distinta, isto é, da cultura trazida da África com os africanos importados. Ao mesmo tempo, vem facilitando a educação da mocidade negra, nos hábitos, idéias, atitudes e sentimentos de origem européia.

PRINCIPAIS FATÔRES NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS UNIVERSIDADES

ERNESTO DE SOUZA CAMPOS Da
Universidade de São Paulo

O tema é de grande amplitude. Não desejamos tratá-lo em tôda a extensão e profundidade. Pretendemos apenas abordar, em essência, os capítulos que nos parecem mais interessantes. Não caberia, em trabalho resumido como êste, largo desenvolvimento do assunto. Traçaremos, portanto, apenas as linhas mestras. Mas temos a persuasão de que êste esboço poderá ser útil, como panorama geral que poderá servir de indicador para os estudiosos empenhados em aprofundar a matéria.

1. CIVILIZAÇÕES ANTIGAS

Em primeiro lugar, devemos considerar que a universidade tem suas raízes mais remotas nas antigas civilizações, que, do oriente, iluminaram o sul da Europa, propagando-se pela bacia do Mediterrâneo.

A escola grega, a escola romana, a escola catedral foram etapas que permitiram o advento das corporações de mestres e estudantes surgidas na idade média.

2. OS GRANDES MESTRES

Não entrando na análise da contribuição dos grandes mestres da antigüidade (PLATÃO, ARISTÓTELES), examinaremos aqui, de modo sumário, os grandes chefes de escola, que construíram as bases das primeiras organizações universitárias — o "Studium Generale", ou "Uni-versita".

Pela fama que granjearam, atraíam estes mestres numerosos escolares de tôda a parte, dando origem à necessidade de se formarem associações de mestres e discípulos. Agremiados por "países" ou "nações",

começaram a pleitear privilégios, com os quais foram tecendo a estrutura das instituições que hoje conhecemos.

IRNERIO tem a primícia nesta atuação de que resultou a *escola de Bolonha* núcleo da futura universidade do mesmo nome. Ali lançou êle as bases do estudo do direito civil.

GRAZIANO assinalou a seguir o primeiro marco do ensino do direito canônico, ainda em Bolonha.

GUILHERME DE CHAMPEAUX e ABELARD, em Paris, constituíram outro foco, para onde acorreram escolares ávidos de conhecer os fundamentos da *teologia*.

Estes foram as principais figuras dessa primitiva fase de formação. Outros se notabilizaram depois como JACQUES e BULGARUS, discípulos de IRNERIO; VACARIUS, cuja ação se prolongou até a Inglaterra; PLACEN-TINI, que estabeleceu o contato entre Bolonha e Montpellier, etc.

3. DISCÓRDIAS ENTRE ESCOLARES E COM AS POPULAÇÕES URBANAS — CONTROVÉRSIA ENTRE AUTORIDADES

Reunidos em grande número, freqüentemente entravam os estudantes em conflito entre si ou com as populações urbanas. Em conseqüência, fechavam-se os centros de estudo. A cátedra deslocava-se então para outra região do mesmo país ou de nação vizinha. Formavam-se, destarte, novos núcleos de organização universitária. A oclusão de Bolonha produziu as universidades do norte da Itália e teve eco na França e na Inglaterra. Paris, com o fechamento de seus cursos, produziu Toulouse, Angers, Orleans. A recusa de permissão para o tráfego marítimo aos estudantes ingleses, eliminados de Paris, deu Oxford. Foram acontecimentos oriundos das controvérsias de HENRIQUE II com BECKET.

Lutas de estudantes de Oxford com a população local determinaram a fundação de Cambridge, talvez a primeira universidade a ser constituída, em todas suas várias peças, de uma só vez.

Participaram as universidades de disputas entre o Estado e a Igreja. Recordaremos os casos de divórcio de monarcas da França e Inglaterra. Sobreleva notar a grande contenda de HENRIQUE VIII terminada com o desvalimento e queda do poderoso e elegante cardeal WOLSEY, árbitro da política externa da Grã-Bretanha. A universidade chegou a representar a nação em oposição ao papado.

No dizer de conspícua autoridade em história de educação, "os interesses intelectuais se achavam cristalizados em uma grande instituição (a universidade) reconhecida como de categoria igual à do Estado, da Igreja e da nobreza".

Coimbra tinha o privilégio de pôr sob a guarda do conservador da universidade os estudantes que fossem presos pelos meirinhos, alcaides ou outra autoridade. Era de sua alçada a jurisdição sobre os escolares. Em 1539, um alvará de D. JOÃO III reforçou e acentuou a necessidade de cumprimento de tal dispositivo legal.

4. INTERVENÇÃO DO ESTADO

As universidades constituídas e regidas pelas corporações de mestres e discípulos tiveram, pela primeira vez, a intervenção direta do Estado, em sua formação, quando se fundou a Universidade de Nápoles, por obra de FREDERICO II, rei das Duas Sicílias.

Coimbra teve análoga origem. D. DINIZ foi seu criador. Poderemos citar, ainda, entre as primitivas, Falência, por determinação de AFONSO VIII, da Espanha, e Salamanca, por seu sucessor, AFONSO IX.

Seria difícil resumir a interferência dos monarcas e senhores feudais nos empreendimentos universitários. Lembraremos a ação de FREDERICO BARBAROXA, no seu "Habita", dando jurisdição especial, escolar e eclesiástica aos discípulos que viajavam para estudar; e FELIPE AUGUSTO, colocando a corporação inteira sob jurisdição eclesiástica.

5. DIRETIVAS E TENDÊNCIAS RELIGIOSAS

De todos os fatores que têm influenciado na vida universitária, através dos tempos, avultam, por sua importância, os de natureza religiosa.

Devemos, neste particular, atentar para as atividades exercidas, na era pré-universitária, pelas escolas episcopais e monásticas, formadas no limiar da queda do Império Romano.

A universidade nasceu na idade média, era de eclosão da doutrina cristã. O cristianismo estendeu sua ação à escola e ao hospital; neste último caso, com o decreto de CONSTANTINO mandando cerrar as portas dos templos devotados a ESCULÁPIO — o Asclépio. A influência da igreja católica não é tão evidente nos primórdios de Bolonha. Paris, porém, é fruto da Notre Dame.

Salerno formou-se sob a égide cultural dos mosteiros vizinhos: Cava e Montecassino, célebres por suas bibliotecas como foram a de Alexandria e o *vivarium* de Cassiodoro. Foi notável e impressionante a atuação dos mosteiros na evolução da vida cultural, e da vida hospitalar principalmente no período medieval. O arcebispo de Metz, S. CHRODENGANG, na sua "Regra" pedia que cada mosteiro e cada abadia tivesse uma escola própria. CASSIANO e CASSIDORO tiveram papel de relevo no movimento literário dos mosteiros.

() papa CELESTINO III concedeu privilégios às corporações de mestres e alunos, subtraindo-os à administração da justiça secular. Deu-lhes jurisdição eclesiástica. A bula de ALEXANDRE IV (*Interea quae placite*), confirmando privilégios reais, sancionou a autonomia escolar do "Studium Generale". Determinou, porém, que tais organizações deveriam ser reconhecidas pela Santa Sé. Se apenas tivessem caráter real, seriam "Studium Generale respectu regni".

A Universidade do México teve caráter de "Real e Pontificia". O cardeal ROBERTO DE COURÇON, legado pontifício, estabeleceu instruções foram os primeiros estatutos do "Studium". As universidades primitivas eram governadas por um "Chanceler" na qualidade de delegado da Igreja. Em Oxford, o chanceler era o bispo de Lincoln, e em Cambridge, o de Ely. Além do catolicismo, outros ramos do cristianismo tiveram sensível repercussão no mundo universitário: o anglicanismo e o protestantismo. A reforma de LUTERO tomou pé na própria universidade em que ele colecionava, a de Wittemberg. Declinou o número de estudantes ante a oposição à Santa Sé, mas Erfurt, a "alma mater" do reformador, também aceitava a nova doutrina por imposição da municipalidade, apesar de o soberano ser católico. Wittemberg também fora dotada de privilégios papais e o imperador, mas tomou o novo rumo traçado por LUTERO. FELIPE, na província de Hesse, adotou a religião luterana e fundou Universidade de Marburg, dentro dos novos princípios. Quase todos os professores foram trazidos de Erfurt e Wittemberg. Depois, surge Universidade de Koenigsberg, nas mesmas linhas do luteranismo; e, então, a expansão se processou. Ocorreu, pela mesma época, o movimento da contra-reforma, na Espanha teve papel preponderante. Realmente, Alcalá e Salamanca uniram as duas colunas principais sobre que devia assentar-se essa obra. Salamanca atingiu mesmo, nessa época, o seu apogeu.

Veio o Concílio de Trento, que pugnava pelo ensino ortodoxo nas escolas e universidades. Tornava a profissão de fé obrigatória para os professores. Proibia a publicação de obras teológicas anônimas. Fundava os seminários. Nos próprios domínios germânicos a contra reforma lançava um novo marco: Wurtzbourg.

E a Companhia de Jesus empunhou o leme da contra-reforma na sua forma educacional. Os discípulos de Santo Inácio logo ganharam terreno. Na própria Alemanha, aliás, vários centros se haviam oposto à reforma, como, por exemplo, Ingolstadt.

Nos albores das funções universitárias, nos Estados Unidos, foi preponderante a influência do cristianismo. Suas primeiras universidades eram de caráter religioso.

O Estado de Massachussets teve o primado. Puritanos que emigraram para o novo mundo organizaram, perto de Boston, o primeiro centro de estudos, que se destinava a preparar ministros para a igreja.

Três dezenas daqueles colonos tinham sido graduados pelo "Emmanuel College", de Cambridge, a maior escola inglesa que na época funcionou sob os auspícios dos puritanos. O pensamento desses eruditos de Cambridge tinha sido "o de estabelecer uma nova Inglaterra além dos mares e a Nova Inglaterra devia conter uma Nova Emmanuel".

Harvard, destarte, "abriu as suas portas como um colégio puritano". Outros colégios se sucederam dentro da ordem religiosa. William e Mary, e Columbia tinham o cunho anglicano. Yale era congregacionista. Princeton tomou o tipo presbiteriano "New Lights". Brown seguiu o rumo batista. Dutch era holandês reformado. Pennsylvania assumia a forma de instituição secular, mas logo caía sob o domínio presbiteriano, de que mais tarde se libertou.

O Colégio de Filadélfia era obra de BENJAMIM FRANKLIN que, saindo de Boston, para lá se dirigiu por não concordar com o espírito tradicional e a intransigência religiosa reinante em Massachussets. E, com este colégio, formou-se a primeira escola de medicina dos Estados Unidos.

Considerável foi, por outro lado, a influência do cartesianismo.

O aparecimento das "Meditações da primeira filosofia" e dos "Princípios" provocaram comentários e ensinamentos na Universidade de Utrecht. As idéias se propagaram a Franeker, Groningue e principalmente a Leyde, centro de difusão cartesiana na Holanda.

O positivismo de AUGUSTO COMTE tomou, também, certo impulso infiltrativo nos meios universitários de alguns países, inclusive o Brasil.

6. GUERRAS E INTERVENÇÕES MILITARES

Evidentemente, as guerras causam sempre agitação nos meios universitários. Em alguns casos, porém, elas têm determinado a propagação e desenvolvimento destes centros de estudos superiores.

Um exemplo interessante encontramos na reação germânica após as guerras napoleônicas. Apareceram as universidades de Berlim, Bonn e Breslau, conclamando a restauração nacional da Prússia.

FREDERICO GUILHERME III declarou: "O Estado precisa refazer as forças físicas perdidas, por meio das forças intelectuais". O povo lançou-se nesta tarefa educativa e as forças físicas foram restauradas, e demonstradas em 1870.

A Universidade de Berlim tomou a dianteira. Ao lado de Bonn e Breslau outras entraram na liça. tais como Goettingen, Leipzig, Giesen. Abandonando o tradicionalismo colhido nas outras instituições européias, as universidades alemãs renasceram sob uma nova luz, que lhes deu posição de grande destaque entre suas congêneres.

Mas a guerra dos trinta anos, por sua vez, teve efeito deplorável na vida universitária européia. Muitas instituições entraram em desagregação, decadência, ou mesmo desapareceram. Bibliotecas foram saqueadas, a indisciplina se implantou entre discentes e docentes.

No Japão, a arremetida do comandante PERRY provocou a queda dos *choguns* e restauração do poder temporal do imperador. Êste, no rescrito imperial, que assinalou a época, clamou pela educação. Seria a solução do problema em que se achava envolvido o país. Dai, o desaparecimento do analfabetismo, e o surto das universidades entre as quais sobressaíram as de Tóquio e Quioto.

A Rússia, depois da guerra 1914-1918, em que tão duramente foi castigada, apesar de sua extensão territorial e do considerável número de habitantes, enveredou pela política educativa sendo hoje numerosas suas instituições universitárias.

Não sabemos ainda de que modo atuará a presente guerra mundial neste setor. E' possível, porém, que grandes alterações e surpresas surjam neste campo da atividade humana.

7. "COLLEGES"

Criados, inicialmente, como hospedadas destinadas a abrigar grupos de estudantes, os "colleges" foram gradualmente atraindo os mestres,

que ali vinham professar suas aulas. Salas para tal fim foram designadas. Bibliotecas aí se organizaram. A transição se operou no sentido escolar. Basta lembrar o "college" fundado por ROBERTO SORBONE, transformado na peça central da Universidade de Paris de nossos tempos.

Principalmente na Inglaterra, o "college" manteve, e ainda mantém, posição dominante na vida universitária.

8. SOCIEDADES CIENTIFICAS

A influência das primitivas organizações dêste gênero foi considerável; bastará citar a *Accademia de Lincei*, na Itália, e a *Royal Society*, na Inglaterra.

9. ASSOCIAÇÃO DA PESQUISA AO ENSINO

Na sua forma primitiva, a universidade medieval era apenas um órgão de transmissão da *ciência feita*. O professor lia os textos, de onde se originou a palavra *lente*, que chegou até à nossa geração. Ao lado da leitura havia o debate. Nas escolas de direito, predominavam os discursos, as proposições e arengas. Nas de teologia, imperava a leitura das Escrituras. Centro de estudos desinteressados, a universidade, cujo "background" se constituiu pelas *artes liberais*, hoje transformado nas escolas de filosofia, foi-se sistematizando em ramos de que resultou a implantação, em seu seio, das escolas profissionais superiores.

Existiam primitivamente cursos ordinários, extraordinários e privativos, estendendo-se o ano escolar a partir do dia de São Pedro (29 de junho) até o de São Diniz (9 de outubro).

Os exames eram prestados perante o "chanceler" e um júri. Quatro questões eram propostas, devendo o examinando responder a três. Não havia exame escrito. O tipo universitário era *internacional*, pois em cada instituição acotovelavam-se estudantes de todos os países, congregados em "nações", de conformidade com seus costumes e idiomas.

Mas, nesses centros de estudos, só lhes era dado receber *instrução*, não havendo preocupação por outra modalidade educativa.

Com o aparecimento do "college", que congregava em uma só residência discípulos e mestres, já haveria, naturalmente, influências recíprocas, determinadas pelo contato.

O sistema educativo, porém, teve sua inclusão definitiva nos meios universitários com as fundações inglesas. Em Oxford e Cambridge, o

"college" consolidou-se. Foi adotado o tipo *residencial e tutorial*. A educação tomou aspecto integral. O mestre não se limitava a ministrar o ensino. Cuidava de educar o seu discípulo, afirmando-se êste propósito especialmente no sentido disciplinar, moral e religioso. O estudante era recolhido no "campus" universitário, onde residia, recebendo educação total e não apenas intelectual. Êste foi o modelo primeiramente implantado pelos puritanos ingleses, na América setentrional.

A Alemanha, ao criar o seu sistema universitário, não adotou o tipo residencial. Julgou que a universidade deveria ocupar-se apenas do preparo intelectual de seus discípulos. No resto, tinham estes toda a liberdade. Nesse tempo, as chamadas escolas profissionais superiores, direito, teologia, medicina, já se tinham destacado do "background" das artes liberais mais tarde transformadas em escolas de filosofia.

Estas foram as principais fases que precederam o advento da incorporação da pesquisa ao ensino.

Coube as primícias dêste sistema à Universidade de Goettingen, a primeira a empunhar a bandeira da associação da pesquisa ao ensino como elemento fundamental da organização universitária. Ao trabalho científico dedicou todas suas instalações. Compreendeu que a universidade não devia limitar-se a transmitir a ciência feita. Devia cuidar da pesquisa científica e de desenvolver o trabalho livre e desinteressado em todos os domínios do saber humano.

O plano foi ganhando terreno nas universidades de tipo germânico. Transpondo o Atlântico, veio exercer notável influência nas universidades norte-americanas, que até então seguiam os modelos ingleses, escoceses ou franceses.

O êxito da iniciativa empolgou os universitários norte-americanos cuja corrente tomou o caminho da Alemanha, preferentemente ao de sua mãe-pátria, e da França, à qual a América esteve sempre ligada por tão fortes laços. O sistema ganhou raízes, e logo se alastrou pelo mundo todo inclusive no Brasil, onde o tipo foi adotado primeiramente em São Paulo, na Faculdade de Medicina e, depois, na Faculdade de Filosofia da Universidade daquele Estado.

Neste sentido, cabem muito bem as palavras do professor MAYNARD na sua obra sobre "Educação e Pesquisa", editada pela "The University of Chicago Press". Não as traduzimos para manter o sentido integral do seu pensamento: "A University may be a University without doing any teaching. It can not be one without doing any research".

São palavras preciosas que enquadram bem a questão. Discutimos largamente êste problema no livro "Estudos sôbre o Problema Universitário". Seria inútil reproduzir aqui tôda a argumentação ali expendida. Basta acentuar que, no inquérito promovido pela *Carnegie Foundation*, entre grandes mestres norte-americanos, as opiniões afinaram pelo mesmo diapasão. Todos se pronunciaram por essa associação em benefício da produção escolar e científica da instituição. E quais são estes educadores ? Basta citar os nomes: RICHARD M. PEARCE, WILLIAM WELCH, HOWELL, LEWLLY BARKER, MINOT, JAMES EWING, DONALDSON.

O principal objetivo da associação da pesquisa ao ensino, dissemos uma vez, é o de garantir a personalidade do professor, impedindo a sua estagnação. Evita que o seu ensino se restrinja unicamente a uma simples transmissão de conhecimentos adquiridos pela leitura dos autores, sem espírito de crítica. Por outro lado, a iniciação dos alunos adiantados na prática da pesquisa e dos seminários coroará sua educação, dando-lhes boas bases formativas e desenvolvimento cultural. E quem poderá negar a imensa influência de grandes pesquisadores na vida universitária de todos os tempos ?

Estudando há vários anos êste problema, temos observado de perto a orientação seguida, neste particular, pelas grandes instituições de ensino no velho e no novo mundo. Não podemos desprezar a experiência de outras grandes nações dianteiras, em relação aos métodos de ensino e de educação superior.

Nossa experiência, neste particular, é escassa. A nossa primeira escola superior, que, aliás, foi de ensino médico, só surgiu em 1808 e, assim mesmo, em condições muito precárias, com dois professôres apenas. Só bem mais tarde, com o decreto de 1826 e a reforma de 1832, passaram as duas escolas, a da Bahia e a do Rio de Janeiro, a ter verdadeiramente a estrutura de institutos de ensino superior. Por outro lado, o Brasil, entre os países do novo e do velho mundo, foi o último a possuir uma instituição de caráter universitário. A Universidade do Rio de Janeiro data de 1920 e, assim mesmo, foi constituída pelo simples agrupamento das escolas superiores existentes. Só em 1939 é que se constituiu a Faculdade Nacional de Filosofia.

E', pois, natural que observemos a experiência dos demais países, com o intuito de implantar em o nosso os melhores métodos, selecionados através de longa e produtiva existência.

O Japão, em menos de meio século, transformou-se em nação poderosa seguindo o plano de adaptação ao seu país das melhores práticas aconselhadas pela experiência européia e norte-americana.

E' evidente que em todo esse trabalho se torna necessário um critério de ajustamento econômico às condições do ambiente, para evitar os inconvenientes de adaptação imprópria, destinada a perecer como as plantas removidas do seu "habitat" para lugares onde não possam vicejar.

No caso do problema que agora nos interessa, esta falta de adaptação não pode ocorrer, pois o método preconizado tem tido êxito em tôda a parle em que haja sido empregado. A experiência é universal e multissecular.

A realização de investigações científicas prejudicará as qualidades didáticas do professor ? Tais pesquisas perturbarão ou impedirão o seu devotamento aos trabalhos normais do ensino ? Em última análise, há incompatibilidade entre as funções de professor e as de pesquisador ?

Um exame retrospectivo, guiado pela história da educação superior nos vários países, mostra-nos que nomes de grandes professôres coincidem com os de grandes pesquisadores, que, nesta ação simultânea, têm trazido imensa contribuição para o progresso da ciência e para a formação de sucessivas gerações novas.

Eis por que a avaliação da produção científica é tomada em alta conta no provimento das cátedras. Na Itália, a ascensão ao magistério superior é feita por êste processo. Recentemente, o professor GLEB WA-THAGIM, que há 6 anos leciona na Universidade de São Paulo, como contratado, foi nomeado professor na Itália, mediante apreciação dos seus trabalhos científicos enviados àquele país.

Para exemplificar apresentamos a seguir a relação de alguns casos suficientes para elucidar a questão.

MARCELO MALPIGHI, que pode ser chamado o fundador da histologia, foi professor de anatomia em Bolonha, Pisa e Messina.

Os três MONROS, chamados *primus*, *secundus* e *tertius*, estiveram, em sucessão, na cadeira de anatomia de Edinburgo, em periodo que ultrapassou um século (126 anos). Durante essa dinastia científica, passaram pelas mãos do *primus* e *secundus*, somente, cêrca de 13.000 estudantes. Edinburgo, nessa época, tornou-se um dos maiores centros de ensino médico do mundo. O grande centro de estudos anatômicos que, no século XVII, era Leyden, dai se deslocou para Edinburgo na entrada do século **XVIII**.

WILLIAM HUNTER, o primeiro grande professor de anatomia da Inglaterra, tornou-se tão notável pelo ensino que ministrava e por suas investigações científicas, que houve necessidade de se construir o famoso *Teatro Anatômico* e *Museu*, onde se instruíram e se educaram os melhores anatomistas e cirurgiões da época. As peças do museu e a biblioteca por êle colecionadas são hoje propriedade da Universidade de Glasgow.

GIOVANNI BATTISTA MORGAGNI, na cátedra de anatomia de Pádua, deu, como professor e pesquisador, tão notáveis demonstrações do seu valor, que o Senado, de tempos em tempos, aumentava seus vencimentos como recompensa por êsses inestimáveis serviços.

W. . HARVEY apresentou, pela primeira vez, suas idéias sôbre os movimentos do coração e do sangue, durante as aulas de curso que ministrou no "Royal College of Physicians" de Londres.

T. SCHWANN, o notável e minucioso pesquisador, que tão grande contribuição trouxe ao progresso da ciência, foi professor em Louvam e, depois, assumiu a cátedra de anatomia e fisiologia de Liège.

JACOB HENLE, um dos maiores histologistas e anatomistas de todos os tempos, foi professor de anatomia, sucessivamente, em Zurich, Hei-delberg e Goettingen. Completou 45 anos de cátedra.

J. E. PURKINJE, por influência de GOETHE, foi nomeado professor de fisiologia e anatomia da Universidade de Breslau. Recebido friamente, por motivos raciais, conquistou logo grande renome pelo seu saber. Permaneceu nesta cátedra, com aprovação e admiração de colegas e discípulos, durante quase trinta anos. Passou depois para a cátedra de fisiologia da Universidade de Praga. Foi, na verdade, o *introdutor dos métodos de prática de laboratório* no ensino das universidades alemãs. Grande pesquisador, grande professor.

A. VON KOLLIKER, professor de anatomia em Zurich, foi logo chamado para a Universidade de Wurzburg, onde permaneceu até o fim da sua vida ativa. Professor e pesquisador de ciência pura, são notáveis os seus trabalhos de embriologia, histologia e anatomia. Produziu o primeiro trabalho de embriologia comparada e escreveu um dos primeiros livros de histologia.

E. H. WEBER foi professor de anatomia e fisiologia durante longos anos. Seus trabalhos experimentais, sobretudo sôbre o "Vago", são bem

conhecidos. Seu irmão, também grande pesquisador nos domínios da física, foi professor, em Goettingen, até sua jubilação.

W. SHARPEY, durante toda sua vida profissional, foi professor da "University College", de Londres.

W. WALDEYER, discípulo de HENLE, foi professor em Berlim,

M. SCHULTZE, professor de anatomia de Halle, foi transferido para Bonn, sucedendo a HELMHOLTZ na cátedra.

W. FLEMING, primeiramente professor em Praga, transferiu-se depois para Kiel. Ultrapassou trinta anos na cátedra. "Omnia nucleis a núcleo" foi o aforismo em que cristalizou os fenômenos de divisão celular por ele estudados. Para alguns, estes trabalhos e os de SCHWANN

e de WIRCHOW sobre a célula são os mais importantes, neste capítulo da biologia. HELMHOLTZ, subseqüentemente, ocupou as cátedras de anatomia fisiológica de Bonn (três anos), fisiologia em Heidelberg (13 anos) e física em Berlim (23 anos). Esteve a serviço do ensino e da pesquisa, do que decorreram numerosas e notáveis aquisições científicas.

E. Du Bois REYMOND, o fundador da electrofisiologia moderna, sucedeu a J. MULLER na cátedra, e nela se conservou até a morte. Na cátedra de fisiologia de Berlim, Du Bois REYMOND deu grande relevo à Faculdade de Medicina daquela Universidade, pelo grande número de discípulos que formou.

W. KUHN, "um homem de infinitos recursos nos trabalhos de pesquisa", foi primeiro professor de fisiologia em Amsterdam, e, depois, em Heidelberg, onde ocupou a cátedra durante 29 anos.

R. HEIENHAIN foi professor de fisiologia em Breslau.

CARL LUDWIG foi professor de anatomia na Universidade de Mar-burg e, sucessivamente, professor de anatomia e fisiologia em Zurich, professor de fisiologia em Viena e, finalmente, professor de fisiologia em Leipzig. Ocupou cátedras de ensino durante meio século, pois viveu quase 80 anos. Para alguns autores, foi o maior dos professores de fisiologia entre todos quantos se têm dedicado a este assunto. Além de se ocupar com os estudantes, propriamente, formou muitas gerações de pesquisadores, por ele preparados, A par dos trabalhos publicados com o seu nome, muitos outros foram divulgados em nome dos seus discípulos.

R. VIRCHOW, *o fundador da patologia celular*, depois de ocupar o cargo de preceptor do "Charité", de Berlim, foi professor de anatomia patológica em Würzburg, onde, durante sete anos, deu "as mais brilhantes provas como professor". Passou, a seguir, para a mesma cátedra em Berlim. Em anatomia patológica, é figura de maior relevo.

JULIUS CONHEIM, assistente de patologia, ocupou, a seguir, sucessivamente, as cátedras de patologia de Kiel, Breslau e Leipzig. Dezesseis anos a serviço do ensino e das pesquisas tornaram seu nome universalmente conhecido.

PASTEUR foi, sucessivamente, professor de física, em Dijon; professor de química, na Universidade de Strasbourg; professor de química na Universidade de Lille; professor de química na Sorbonne.

R. KOCH foi professor de higiene e bacteriologia da Universidade de Berlim, onde seu laboratório era freqüentadíssimo. Discípulos seus conquistaram fama mundial, como GAFFKY, LEOFFLER, PFEIFFER, KITASATO.

E. KLEBS foi professor de patologia em Bern, Wingburg, Praga, Zurich e Chicago.

THEOBALD SMITH foi professor da Universidade de Harvard. Experimentador notável, ocupou-se muito com os trabalhos de imunidade, tuberculose, febre do Texas.

J. BORDET, eminente pesquisador dos problemas de imunidade, setor da ciência a que deu grande impulso, ocupou uma cátedra da Universidade de Bruxelas.

Após esta revista, muito sumária, e que visou, principalmente, o passado, com a indicação do nome de eminentes professôres, simultaneamente pesquisadores, podem ser mencionados outros, mais modernos ou atuais: E. BRUMPT, H. LANGERON, NEVEU-LEMAIR, A. BORREL, Po-LICARD, na França; MINGAZINI, G. C. BRUNI, G. CHIARURGI, G. LEVI, FERRATA, CEZARIS-DEMEL, BERTARELLI, PEPERE, na Itália; ASCHOFF, ABDEHALDEN, BORST, UHLENHUTH, STENBERG, na Alemanha; O. NAE-GELI, ASKANAZY, na Suíça; TOPLEY, ELLIOT SMITH, na Inglaterra; C. F. CRAIG, E. C. FAUST, E. O. JORDAN, W. H. TAGLIEFERRO, BAN-TING, CALKINGS, BENEDICT, EUWING, MALLORY, MAC CALLUM, MAC COLLUM, HEGNER, WELCH, HOWELL, CANNON, ZINSSER, STRONG, RO-SENAV, etc.

Nesta brevíssima relação, pretendemos apenas indicar alguns dos mais conhecidos *professôres-pesquisadores*, empenhados no ensino médico. Pode-se dizer que nas grandes universidades de hoje *o professor não pesquisador constitui exceção*, principalmente nas instituições de grande renome.

Saindo do campo médico, verificamos nos vários setores do ensino que os nomes de grandes pesquisadores coincidem com os de professôres.

Em rápido balanço, podem ser enumerados:

GALILEO-GALILEI, na cátedra de Florença e de Pádua, nesta última nomeado e reconduzido três vezes com vencimentos crescentes. Para suas aulas escreveu notas nas quais desenvolveu, pela primeira vez, o principio de que *o que se ganha em força perde-se em velocidade*.

ISAAC NEWTON, pelas suas pesquisas, obteve a cátedra de matemática da Universidade de Cambridge. Dirigiu os estudos e ministrou as suas aulas "como tranqüilo e discreto professor".

H. R. HERTZ, discípulo de HELMHOLTZ foi professor de física na Escola Politécnica de Karlsruhe.

W. T. KELVIN foi professor da Universidade de Glasgow, na qual permaneceu 53 anos.

G. MONGE, o criador da geometria descritiva, ocupou cátedras de matemática, física e de hidráulica, em Paris.

H. POINCARÉ, pesquisador de matemática pura, astronomia e física, iniciou sua carreira de professorado em Caen, terminando-a em Paris. Seus trabalhos colocaram-no em primeiro plano entre os que têm contribuído para o progresso das ciências, pelas suas verificações originais.

A. L. CAUCHY, professor em Paris, perdeu a cátedra por motivos políticos, durante o tempo de Luiz FELIPE. Uma cátedra foi criada em Turim para que ele a preenchesse. Mais tarde voltou a Paris, reassumindo o seu posto na Escola Politécnica. Sua célebre memória sobre a propagação das ondas obteve o grande prêmio do Instituto.

K. G. J. JACOBI, notável pesquisador, foi detentor da cátedra de matemática na Universidade de Koenisberg durante 15 anos.

J. C. F. STURM obteve a cátedra da Escola Politécnica e depois da Faculdade de Paris.

G. F. B. RIEMANN, cujas pesquisas foram notáveis pelos métodos originais, idéias profundas e grande imaginação, ocupou a cátedra de Goettingen.

J. J. LAGRANGE, na cátedra da Escola Politécnica de Paris, ministrou aulas tão perfeitas quanto originais e notáveis eram as suas pesquisas.

Na Itália, poderiam ser mencionados: TÚLIO LEVI CIVITA, que esteve recentemente entre nós, convidado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo; DINI, RICI, ENRIQUES, CASTELNUOVO, L. BIANCHI, PICONE, SEVERI, FANTAPIÉ, IONELLI, etc.

Não citamos os nomes de professores, nacionais e estrangeiros, que, no Brasil, se têm dedicado simultaneamente ao ensino e à pesquisa, porquanto são eles bastante conhecidos.

10. BIBLIOTECAS E PUBLICAÇÕES

Seria, talvez, inútil encarecer a função das bibliotecas ricas e bem organizadas, no conjunto da universidade. Não vamos ao exagero de considerar a biblioteca como sendo a *própria universidade*, conceito que ouvimos de um educador, em recente conferência realizada em São Paulo. É, porém, a peça principal da estrutura universitária. Desta base emergiu a glória das universidades antigas e o progresso das modernas. As instituições universitárias porfiam em promover o crescente desenvolvimento de suas fontes bibliográficas. Concedem verbas largas e adequadas para este fim; coordenam-se com outras instituições no sentido de estreita e útil cooperação; editam publicações de alto nível, como representação do seu valor cultural e técnico e, ainda, para estabelecer permutas de classe; mobilizam suas fontes bibliográficas pelo empréstimo e intercâmbio; organizam-se em perfeitos sistemas de classificação; auxiliam os leitores, pondo pessoal competente à testa dos trabalhos de técnica bibliográfica.

Visitamos cerca de duas centenas de universidades na Europa, Ásia, África e América setentrional e meridional. Os mestres, que nos acompanharam nessas visitas, louvando a casa, faziam sempre empenho em mostrar a biblioteca, e acentuavam o número de obras e a frequência, principalmente de estudantes.

Quando um terremoto destruiu a biblioteca da Universidade de Tóquio, um americano, John D. Rockefeller Júnior, por telegrama, tomou a responsabilidade de reconstruir, como reconstruiu, o edifício. E logo

700.000 volumes foram repostos nas novas estantes, por doações e aquisições.

Mas a biblioteca universitária não pode cingir-se às enciclopédias, obras didáticas, manuscritos, incunábulos e códices, que dão conta de aspectos já estabilizados das ciências, das letras, das artes, das técnicas. Exigem constante renovação, que só pode ser feita através de revistas e periódicos, hoje muito numerosos. São fontes indispensáveis sem as quais será difícil, ou mesmo impossível, realizar trabalhos de mérito.

Ainda não chegamos a ter uma sistematização das revistas universais ou de cada país, de modo que cada uma possa abranger os principais ramos das ciências, das letras e das artes. Temos pugnado por este sistema, mas a nossa voz é muito débil. A única realização que conhecemos, neste particular, são as *atas escandinavas*, sistematizadas e impressas em língua inglesa.

Para dar uma idéia aos que não estejam muito afeitos ao problema, esclarecemos que a Universidade de Harvard conta com mais de quatro milhões de volumes. Yale possui três milhões. Uma dezena destas instituições norte-americanas conta, cada uma, nas suas estantes, número de volumes entre 500.000 a 1.000.000. Quarenta outras apresentam, conforme o caso, de 200.000 a 500.000. Vemos aqui cerca de sessenta universidades nas quais o número de seus livros, para cada uma, vai de 200.000 a mais de 4.000.000. Em cerca de vinte universidades alemãs, estes algarismos variam entre 300.000 e 600.000. Viena e Strasbourg possuem mais de um milhão. As coleções de revistas são contadas por dezenas de milhares nestas várias instituições.

11. SEMINÁRIOS

É um elemento de atuação renovadora. Reunindo pequeno grupo de alunos, com o professor, o seminário determina contato mais íntimo do mestre com o discípulo. Travam-se debates, novas pesquisas se realizam, problemas interessantes são focalizados, fontes bibliográficas são consultadas e, desse conjunto, resultam benefícios recíprocos para docentes e discentes. O mestre tem sua atenção, não raro, despertada para questões de que não tenha talvez cogitado antes. O estudante adquire o hábito da aprendizagem ativa, resultante do ato de *redescoberta e pesquisa*. Enfronha-se também nos métodos de consulta bibliográfica. Praticamos este método, com sucesso, na Universidade de Johns Hopkins, e, em menor escala, em ensaios realizados em São Paulo.

12. CENTRALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA

É fator de capital importância, no funcionamento e desenvolvimento universitário — único meio de estabelecer perfeita articulação entre os vários elementos que compõem o organismo universitário. Sem esta contiguidade, as diversas unidades universitárias mantêm-se isoladas. Ao invés do espírito universitário, forma um *sentimento escolar* de caráter restrito. Não há articulação nem homogeneização.

Instituições que têm conquistado grande renome, como Oxford, Cambridge, as universidades da América do Norte, em geral, modelaram-se desde logo por esse tipo centralizado. Outras, que se organizaram gradativamente, não puderam seguir a mesma diretiva. Abrigaram suas instituições, aqui e ali, em velhos conventos ou antigos solares, de acordo com as possibilidades e recursos financeiros do momento.

Assumiram, assim, o tipo de elementos dispersos, só teoricamente agrupados em torno de uma reitoria. Motivos financeiros têm impedido que muitas destas organizações dispersas se reorganizem e se reagrupem. Todavia é fácil observar que universidades antigas e tradicionais tomam o rumo centralizado, logo que disponham de meios suficientes para esse fim. Entre as que já realizaram esse ideal, de modo completo ou incompleto, poderíamos citar Roma, Madrid, Bogotá, Pávia e Florença. Como ensaios e projetos podem ser mencionados Berlim, Assunção e Buenos Aires. E, no Brasil, um grande esforço vem sendo feito, nesse sentido, pelas universidades do Brasil, de São Paulo, de Minas Gerais e de Pôrto Alegre.

Para compreender a idéia, basta atentar para os problemas de centralização bibliográfica, dos esportes e para as condições de intercâmbio cultural, científico, técnico e de material de ensino e pesquisa. Além do mais, é preciso considerar a centralização de serviços ou institutos idênticos ou análogos. Esta tese requer estudo especial, que faremos oportunamente.

13. INSTALAÇÕES, APARELHAMENTO E EQUIPAMENTO

A ciência progrediu tanto que não mais é possível realizar cursos e pesquisas com instalações, aparelhamento, equipamento e material obsoleto e deficiente. Estamos longe da época em que as aulas se realizavam na praça pública, ou na igreja. Hoje ninguém se arriscaria a fazer cursos de física, química, história natural ou hidráulica, em tais condições.

Educar e instruir, em instituições sem aparelhamento conveniente, é infiltrar na alma da juventude o sentimento de desalento e descrédito pela ciência; é significar que, no fundo, basta o autodidatismo futuro ou o charlatanismo autorizado por um diploma oficial, ou oficializado. Com o simples auxílio do giz e da lousa, não se preparam homens para a competição internacional da nossa época.

Eis por que as boas universidades estão sempre melhorando, renovando, ampliando suas instalações e equipamento. Campanhas são realizadas neste propósito. A América do Norte está na dianteira neste particular, tanto os Estados Unidos como o Canadá.

Na guerra atual estamos vendo uma demonstração magnífica do aparelhamento técnico e científico destes dois países da América. Tudo o que hoje admiramos na sua contribuição em favor das nações unidas é produto do desenvolvimento técnico de suas universidades.

14. SELEÇÃO DE PROFESSORES

O professor é a alma da universidade. Pode a organização ter todas as suas peças admiravelmente construídas e aparelhadas, mas fracassará, se tiver professorado medíocre. Reconhecemos que a seleção é difícil, pois que o ótimo professor deve apresentar um conjunto de qualidades difíceis de coexistirem no mesmo indivíduo. Além dos conhecimentos necessários ao exercício do magistério, é preciso que o professor possua boa *cultura geral, seja pesquisador, bom expositor, disponha de inclinação natural para formar escola, saiba atrair discípulos e constituir equipe auxiliar de alto nível.*

Observamos que certa vez a Universidade de Johns Hopkins deu provimento temporário à chefia de seu departamento de clínica médica, para ter tempo suficiente para escolher um mestre de grande envergadura.

As boas universidades não cuidam apenas de preencher cátedras. Esforçam-se em entregar sua direção a homens de qualidades excepcionais.

15. TEMPO INTEGRAL PARA PROFESSORES

E' o regime adotado nas instituições universitárias que se colocaram no primeiro plano entre suas congêneres. O assunto exige, porém, maior explanação, em trabalho específico.

16. LIMITAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS

Não é possível ministrar ensino eficiente sem o recurso ao "numerus clausus". A limitação tem de ser feita de acordo com a capacidade dos laboratórios e de realização dos trabalhos de seminários. A divisão de alunos em turmas, no que respeita aos trabalhos práticos, reduz, para cada estudante, o número de aulas ou horas de aula determinado para o ano letivo. Não é possível, também, com a divisão em turmas, articular convenientemente o ensino teórico com o ensino prático.

17. INFLUÊNCIA CULTURAL

Inferior é sempre a universidade que se limite ao tipo profissional. A universidade moderna é de tipo misto *cultural-técnico-profissional*.

Será indispensável que não haja excessiva preponderância de um ou de outro destes dois elementos formadores, mas, sim, justo equilíbrio.

18. REGIME DE DISCIPLINAS OPTATIVAS

A universidade moderna, produtiva, arejada, não se constitui segundo padrões fixos.

Em grandes países de organização padronizada, sob vários aspectos da sua vida social, as universidades não se integram em tal regime. Eis por que são diferentes, por exemplo, as Universidades de Colúmbia, de Stanford; a de Yale, de Harvard; a de Johns Hopkins, da Pennsylvania ou do Colorado. E' a mesma razão de Cambridge ser diferente de Oxford, como Paris o é de Montpellier.

As universidades das grandes capitais, como Londres, Paris, Berlim, Washington, Tóquio ou Buenos Aires não se oferecem como *padrões* de organizações congêneres dos respectivos países. Não ousariam tal posição nem, talvez, a compreendam.

A universidade moderna é uma instituição cultural e profissional. Nem seria razoável, em nossa época, separar da técnica a cultura. Ora, se é possível admitir uma padronização profissional (com os graves inconvenientes daí resultantes), seria curioso saber como se poderia padronizar a cultura. *Padronizar a cultura* ? Esta pergunta elimina por si qualquer debate sobre o assunto.

Que é, então, uma *universidade padrão* ? Será aquela para a qual especificamente se elabore o modelo legislativo, ou o plano de educação?

Não é. A legislação deverá ser estabelecida de modo geral, tendo a ela que se sujeitar o suposto padrão, em igualdade de condições com as suas congêneres.

Resolverá esse título de *padrão* os problemas e dificuldades ocorridas nas outras que lhe sigam o modelo?... Também parece que não. O bom critério será o de um órgão julgador (como o Conselho Nacional de Educação, existente em nosso país), e a que todas submetam as suas condições de organização ou funcionamento.

Não será padrão, no entanto, a organização que se apresente como modelo de instalações, métodos de ensino, fontes bibliográficas, produção científica, ou técnica, pois que tudo isso pode ser superado.

Que será, então, uma *universidade padrão* ?...

As universidades ativas não se padronizam. Seguem, ao contrário, as diretivas convenientes à solução dos problemas peculiares ao seu ambiente ou às possibilidades didáticas e financeiras de que disponham.

Certamente que, em países como o nosso, o controle do Estado é necessário. Mas, quando muito, poderíamos dar o título de *padrão* à lei que estabelecesse os *mínimos admissíveis* de organização e funcionamento. não a qualquer instituição.

O assunto foi aqui exposto, porque nas grandes universidades se tem generalizado o regime de *cursos eletivos*, variáveis segundo o critério de cada uma.

Existem também os *cursos de honra*, destinados a estudantes de excepcionais qualidades quanto às suas aptidões, vocação e aplicação. Seguem currículo especial, sob a orientação de um mestre. Tem sido adotado, também, o tipo de *currículo específico* para cada estudante, ou grupo de estudantes, de acordo com as condições e necessidades de tais alunos. Existem, ainda, os "Survey courses", destinados a dar ao estudante o conhecimento coordenado de assuntos correlatos, dentro de intensa especialização, em um ou dois assuntos, sem subordinação às linhas curriculares habituais.

Estes exemplos dão idéia de sentimento contrário à padronização de cursos, tal como se vê, principalmente, nos Estados Unidos.

19. CURSOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Estes cursos têm o grande mérito de pôr a universidade em contato com o grande público. São cursos a todos abertos, e, pelos quais, a uni-

versidade cumpre uma de suas funções sociais importantes: a de divulgar conhecimentos e estimular o interesse pela cultura.

20. ANTIGOS ALUNOS

Os antigos alunos, reunidos em associações, têm desempenhado papel de grande relevância na vida universitária norte-americana. Por eles, e entre eles, se organizam campanhas destinadas à obtenção de fundos para melhoramentos ou ampliação do sistema universitário.

R. L. KELLY assinalou, em 1926, que até aquela data, a contar da guerra de 1914-18, tinham entrado para os cofres da educação superior 160 milhões de dólares, obtidos pelas organizações deste gênero.

21. DOAÇÕES

Fator de evidente importância, na ampliação e renovação material das universidades, sua influência se tem feito sentir, especialmente, na América do Norte.

A filantropia norte-americana volta-se mais para a educação e hospitalização, do que para a caridade pura e simples. Atende a um sistema profilático ao invés de curativo. Procura fomentar a educação e a saúde do povo, para não ter de assisti-lo na pobreza.

Na década compreendida entre 1921 e 1930, houve quase 470 milhões de dólares doados por *fundações* americanas. Desse total, 43% ou 223 milhões foram destinados à educação, especialmente de grau superior e universitário. Uma estatística de um professor americano apontou 680 milhões de dólares recebidos de várias fundações para a educação superior. Neste valor, não estão incluídas outras fontes, de origem privada/ ou provenientes do esforço de antigos alunos em favor da "alma mater". No ano de 1938, os auxílios do governo atingiram 28.250.000 dólares, dos quais 4 milhões e meio para o ensino; 6.250.000 para pesquisas, e 17.500.000 para serviços de extensão cultural.

22. MÉTODOS CIENTÍFICOS

As universidades americanas sofreram, inicialmente, a influência de instituições análogas à da mãe pátria e da França. Seguiam mais de perto a orientação clássica. Depois, porém, verificando o sucesso de universidades européias dedicadas aos métodos científicos, enveredaram, decisivamente, por este caminho.

Vejamos o que diz uma testemunha insuspeita, o professor ERNESTO **BAKER**, de Cambridge:

"The classist had fought the inclusion of science in the curricula, but when the german wave grew to its full height even the classist began to apply Scientific technique to literature. Thus the **humanist** emphasis in education dwindled to a faint voice in american education and science carne to dominate educational philosophy".

23. INTERNATOS E PÓS-GRADUAÇÃO

O regime de internato e a instituição de cursos de *pós-graduação* têm-se feito sentir especialmente nas escolas de medicina dos centros universitários. O êxito da *pós-graduação* tem sido tão notável que, hoje, a grande maioria dos médicos norte-americanos seguem tais cursos, no sentido de melhorarem sua preparação científica e técnica.

24. VIAGENS E BOLSAS DE ESTUDO

Para a boa preparação universitária, torna-se indispensável, por outro lado, o conhecimento de novos métodos e novas técnicas, adquirido em viagens de estudo.

As viagens facultam a ampliação dos horizontes da cultura. Nos casos de candidatos ao magistério superior, tornam-se realmente necessárias, como fator ainda a considerar na evolução da vida universitária.

CONCEITO BIOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

FARIA GÓIS SOBRINHO

Da Universidade do Brasil

Toma vulto, dia a dia, a noção de que a adaptação do homem não é processo que dependa apenas dos recursos do instinto, de uma intuição espontânea, ou da conformação natural do organismo às diversidades do meio. Impõe-se, em todo o longo decurso do desenvolvimento individual, a necessidade de uma assistência cuidadosa e avisada, que, acudindo a essa adaptação, a oriente e ampare, o que supera em dificuldades e na extensão das técnicas que requer ao que é dado à maioria praticar satisfatoriamente, em seu favor.

É assim desde o nascimento. Há toda uma puericultura a atender. rica em detalhes, fundada na ciência e necessária à sobrevivência do nascituro, tão suscetível ao desabrigo e tão vulnerável à penetração dos agentes de doença e morte que o circundam.

Abandonado à própria sorte de suas regulações orgânicas e instintos adaptativos, o homem não vingaria. Para tanto lhe falta, ao nascer, a deambulação na busca do alimento e Outrossim lhe falta o abrigo de sólido revestimento cutâneo, que logo lhe constituísse suficiente proteção contra a instabilidade ou inclemência do ambiente. Não fora o amparo de uma boa experiência dos que então o assistem e lhe pensam a ferida umbelical, preservando-o da hemorragia e do tétano, dos que banham e vestem, resguardam-lhe o sono imediato e restaurador, e lhe vigiam e regram a alimentação, não fossem tais e outros cuidados, múltiplos e sábios, e a adaptação da criança, propiciando-lhe o prolongamento da vida. ter-se-ia desde a primeira hora malgrado.

Considere-se ademais, a delonga considerável, singular na série animal, do desenvolvimento do homem — delonga que excedendo vinte anos, se faz necessária a que o indivíduo alcance, com a plenitude de sua vida vegetativa e de sua vida de relação, a plenitude ipso-facto de suas funções reguladoras e adaptativas. Assim, tais funções de adap-

tação reclamam para desempenho pleno e cabal, tal a sua particular complexidade, esse longo processo de integração e diferenciação das finas estruturas celulares de todo um rico sistema de órgãos.

Mas a mesma extrema complexidade orgânica e a mesma riqueza estrutural, gradualmente assumidas como condição de vida humana e de adaptação humana, estão a denotar as dificuldades normalmente propostas a essa adaptação, enquanto, no longo período de desenvolvimento, não se consomem por inteiro os referidos sistemas de órgãos. Relewa acrescentar que a dita riqueza estrutural desses órgãos fá-los particularmente sensíveis, em todo o tempo, à ingerência dos fatores de ambiente, por isso, tanta vez adversos ao desenvolvimento normal e a fácil sobrevivência do homem.

Dêste geito, vão-se multiplicando, pela vida em fora, as circunstâncias que reclamam seja a adaptação, seja o desenvolvimento humano assistidos por agentes capacitados do meio social, propostos a imprimir-lhes orientação desvelada.

A adaptação do homem no curso do desenvolvimento é assim conduzida e exercitada, é assim ensinada, isto é, constitui-se em *educação*, no seu conceito mais puro. E, por tal forma é contingente essa necessidade humana de ter a adaptação orientada, experimentada, aprendida, tampouco parece ela possível sem tal aquisição de normas, estabelecidas em experiência anterior, que bem se pode afirmar que a educação é a forma humana da adaptação. O animal adapla-se, o homem se educa. Educa-o seu semelhante, por tendência que se acentua na família, célula imperativa de nossa vida gregária.

E de ser, assim, um instinto no homem a tendência a educar é que resulta todos terem palavra a dizer a seu respeito, a fácil autoridade, de colorido simplista, com que os problemas da educação são abordados por todos, mesmo que haja, o caso em julgamento, extrapolado do âmbito familiar e já incida na esfera mais vasta de interesses, "de tão difícil harmonização, das grandes coletividades nacionais.

Entretanto, as dificuldades e sutilezas naturais do processo da educação, agravadas com a complexidade sempre crescente do organismo social e o desenvolvimento paralelo da cultura, vêm determinando à escola — seu instrumental social específico — uma crescente amplitude no âmbito de ação, alcançando já períodos de vida cuja educação a família presidira, sempre com exclusividade incontestada.

Duas circunstâncias há que agravam e tornam inelutável para o homem a exigência da educação. De um lado, a condição peculiar e complexa do meio que lhe é próprio, com o característico da organização social, que leva o homem a um tipo particular de adaptação, e bem difícil, está-se a ver — a adaptação do homem *ao próprio homem*.

De outro lado, a complexidade do organismo humano e da trama íntima de suas células, essa riqueza e densidade que, no homem, assumem os meandros da matéria viva e que, em lhe conferindo maior sensibilidade, importa em fazer essa matéria, ao mesmo passo, mais instável e precária, em ser maior sua irritabilidade à ambiência e sua tendência desagregativa.

Condizendo com tal complexidade de ser vivo, o mais alto na escala zoológica, a estrutura química do bioplasma humano exprime-se, na intimidade das células, por construções moleculares intrincadas e múltiplas, que se realizam por combinações de átomos numerosíssimos, por sua vez, talvez, reestruturados para a vida em novas e singulares relações especiais dos seus componentes elétricos: positrões, negatões, electrões. Com o que se estabelecem exigências maiores para condicionamento do bioquimismo humano, no permanente esforço de liberação de energia (*catabolismo*) e recomposição material (*anabolismo*), em que o fenômeno da vida mais primariamente se define.

Nesse sentido, o ser humano se aparelhou de todo um sistema de órgãos e delicados sistemas de regulação do meio interno, que, agindo em perfeita sinergia, asseguram as condições propícias à efetuação de seu metabolismo — nas condições flutuantes e mesmo, não raro, adversas do meio ecológico.

E como tudo ao caso não bastasse, foi mister houvesse o psiquismo apostado em reagir sobre as condições propostas ao homem pelo meio exterior, discernindo-as, modificando-as, contornando as dificuldades insuperáveis de vida, neutralizando a ação das inclemências do meio.

Foi mister ainda a elaboração de uma cultura, que é a totalização, na história, do exercício desse psiquismo. A adaptação do homem foi uma longa adaptação pela cultura; e o psiquismo empenhado nela, uma função orgânica, adaptativa, como as outras, pois que todas participam na árdua conformação da existência humana.

De feito, a vida humana, em razão de sua natureza sensível e complexa, demanda medidas especiais de proteção, de vigilância e amparo, que só o agudo discernimento dos fenômenos circunstantes e a consciência do que é bom e do que é mau lhe assegurariam. O psiquismo foi, pois, essencial à sobrevivência do homem. É ele que lhe permite a percepção aprofundada dos componentes do meio e confere um poder de análise, pelo qual o homem realiza o conhecimento mais fiel das coisas, para defender-se delas ou a elas se conformar.

Esse poder de discriminação dos constituintes elementares nos componentes perceptíveis do meio, a noção fundamental de medida, para a apreciação das relações espaciais e temporais, suscitando a noção de causa e efeito, tudo isto derivou, no homem, por extensão de seu poderoso dom de observar, em surpreendente poder de experimentar, de mudar a ordem das coisas, de imprimir à natureza novas disposições, em arranjos mais propícios à subsistência de seu organismo, modificando a ambiência em torno para melhor adaptar o indivíduo e o grupo. Da análise, transcorreu para a síntese — uma codificação crescente da natureza, com que o homem se permitiu controlá-la e providenciar os modos favoráveis de alimentação e de abrigo, e explorar, em benefício próprio, as forças recônditas, desde o fogo obtido pelo atrito, até os raios cósmicos captados em nossos dias.

Mas se, em verdade, a adaptação do homem demanda o exercício do psiquismo, como condição essencial e obrigatória, este tem, entretanto, um desenvolvimento gradativo e lento no indivíduo, que só a utilização bem dosada dos estímulos que a experiência humana selecionou e graduou para esse fim, pode favorecer e apressar. Enquanto isto, a adaptação estará sendo dirigida, isto é, estará sendo *aprendida*, valendo-me por melhor, como é óbvio, a aprendizagem dos conhecimentos resultantes da longa experiência acumulada no corpo social.

Uma circunstância ocorre em relação ao psíquico e o caracteriza de modo singular na economia orgânica. É o reflexo sobre ele da cultura, produto seu e já agora também causa — por essa faculdade que o homem possui de absorver a herança cultural e por ela conformar sua própria maneira de ser, com base em novas estruturas da matéria

coloidal que constitui seu substrato físico, estruturas adquiridas no continuado e progressivo exercício de assimilação da cultura.

O psiquismo cresce, pois, com tal aprendizagem da cultura. Dir-se-á que esta é a sua forma de crescer, e de realizar-se, no correspondente órgão da economia humana, a expressão somática definitiva, determinando novo modo de exprimir-se a sua função.

Isso capacita para a evolução considerável que, no particular da vida psíquica, o ser humano realizou, e que não tem similar na marcha evolutiva de qualquer outra função orgânica. Enquanto os órgãos todos têm no implacável determinismo da hereditariedade limitações inexoráveis e definitivas, a que a ação do meio não logra fazer ultrapassar, a substância nervosa que condiciona o psiquismo não apresenta predeter-minação tão rígida do grau de diferenciação futura dos componentes coloidais que, na intimidade da célula nervosa cerebral, se vinculem ao exercício das faculdades humanas superiores. Tal apuro de diferenciação estrutural, a nosso ver, dependerá primordialmente da aprendizagem, que irá então plasmando de forma progressiva a substância nervosa em causa, conferindo-lhe, com novos característicos somáticos, uma capacidade sensorial e reacional mais e mais adequada às relações do homem com seu meio.

Assim sendo, a evolução do psiquismo se dá na medida do próprio andamento da cultura humana. Somada a experiência milenar da humanidade, por transferência, de uma a outra geração, do patrimônio sucessivamente acrescentado — é pelo exercício de assimilação dessa massa opulenta de experiências, integradas em uma cultura pelo corpo social, que se vem a caracterizar a mentalidade alcançada em termos de crescente capacidade, nas populações de alto nível de educação popular e de preparação das elites intelectuais. Plasmamos essa mentalidade em função da aprendizagem efetivamente realizada, já agora considerável, posto que nela concorrem, em nosso tempo, estímulos numerosíssimos, depurados e sistematizados pela educação.

Assim, quanto ao psiquismo, tanto o desenvolvimento no indivíduo como a evolução no curso das gerações são uma resultante da cultura. É um caso singular de evolução, ditada pelo meio — o chamado *meio social* — mas, evolução, no sentido mais cabível do termo, determinando a possibilidade de uma diferenciação, sempre crescente de estruturas cerebrais e uma sua modalidade funcional de quilate mais alto, transmitida por herança social.

Haverá também com respeito ao psiquismo, ao que se julga e ao que se vem tentando demonstrar, uma herança biológica no sentido men-deliano. Contudo, esta parece dizer mais com certas predisposições irrecusáveis que, em cada indivíduo, fazem mais velozes, na intimidade da célula nervosa, as estruturas motivadas pela aprendizagem, mais rápidas as percepções e as sinapses. Conseqüentemente, mais ou menos prestos e numerosos os efeitos, a um igual esforço e aplicação da inteligência. Questão de quantidade e de velocidade; de maior ou menor reatividade, talvez, dos componentes coloidais de que se tece a substância nervosa; do teor elétrico de seus íons e micélio.

Mas, no fundo, a apresentação originária dessa substância nervosa — a condição nativa de sua composição e estrutura, — não diferirá sensivelmente de indivíduo a indivíduo de modo a, por exemplo, comprometer a possibilidade normal, embora em diverso ritmo, de toda e qualquer aprendizagem e a possibilidade igualmente normal de uma progressão ilimitada dessa aprendizagem.

Evidentemente, importa ressaltar da generalização feita, os casos extremos da série das variações individuais, variações a se reconhecerem na condição nativa, genotípica, de quaisquer atributos individuais. Mas, excluídos tais casos extremos — o *débil mental* ou o *gênio* — mais vinculados naturalmente a uma condição hereditária decisiva e marcante, é o fator meio, expresso em oportunidades de experiência e em estímulos de aprendizagem, que influirá com mais decisão nas manifestações efetivas, fenotípicas, da inteligência, fazendo-a assumir capacidade variável na proporção da qualidade e quantidade da experiência realmente vivida, da aprendizagem efetivamente realizada-

A inteligência é, assim, a um só tempo, uma expressão individual e uma expressão do grupo, que acumula, que depura e fornece tais estímulos do desenvolvimento mental. É expressão eminentemente dinâmica, plasmável no indivíduo através de um processo de diferenciação das estruturas vivas que lhe servem de substrato físico, através de um crescimento de ordem biológica, efetuado embora com o exercício da aprendizagem do acervo cultural.

Por isso, os recursos com que se pretende medir a inteligência nos indivíduos e os tão discutidos *quocientes intelectuais*, se propostos em termos de certos testes, decepcionam em seus resultados. Com efeito, aferidos em dada região de grande desenvolvimento cultural, quando aplicados a populações de diferentes nível ou diferentes características de cultura não medirão o que pretendam medir. E, ainda, num só

e mesmo indivíduo, o resultado variará com o grau que nele fôr assumindo o desenvolvimento mental pelo exercício de assimilação da cultura.

Como em nenhum outro setor particular do todo orgânico, aplica-se, no terreno da inteligência a famosa *lei do exercício*, expressa no tão vulgarizado aforisma lamarckiano "a função faz o órgão. E não deixa, até certo ponto, de justificar-se — admitimo-lo — a debatida tese de Buffon: "o gênio é uma longa paciência", ou seja uma longa e bem cuidada aprendizagem, tomada aqui a expressão gênio na mera acepção do portador de quociente intelectual grandemente elevado. Admitimos também, *ipso facto*, que a inteligência seja eminentemente funcional, passível mesmo de especializar-se, pelo exercício unilateral, em um ou em outro campo do conhecimento. Conformam-se, dêste jeito, mentalidades de especialistas, isto é, indivíduos mais capazes no lidar com os problemas de determinado âmbito circunscrito, em que tenham, de modo intesivo, exercitado a inteligência, fazendo-a mais percuciente na análise e mais ágil o raciocínio sobre o que disser respeito ao dado campo diferenciado do conhecimento.

Resulta do exposto que bem se pode definir *educação* como Herbert Spencer definiu *vida*: ajustamento das condições internas às condições externas. Ou seja, adaptação. Dewey, de modo categórico, afirma que *educação é vida*.

Resulta igualmente que a educação se efetua como processo contínuo de crescimento, relacionado com as modificações do comportamento humano conseqüentes à experiência, quer a experiência vivida de maneira assistemática pelo educando, quer a conduzida de modo ordenado e sistemático, na aprendizagem regular do acervo cultural do grupo.

É, pois, o crescimento dirigido pelas lições da experiência, no sentido de que se manifestem de modo mais propício os equipamentos nativos e se realize a adaptação do indivíduo ao meio físico, ao meio vivo, ao meio social. É certo que o crescimento assim dirigido nos indivíduos conduz, por sua generalização, a verdadeiro e contínuo aperfeiçoamento das coletividades humanas.

Sem dúvida, a ação educativa, se bem compreendida e exercitada, tem o efeito de propiciar a manifestação mais cabal dos bons atributos do ser, que emergem do potencial nativo, o genotipo, o patrimônio hereditário, afeiçoando essas virtualidades a uma expansão plena do espírito, e crescendo-as das incorporações de conhecimentos e formas de

conduta consideradas úteis à boa ambientação do indivíduo como *socius*, como participante do agregado social.

O ótimo de educação assim entendida implica ortogenia, desenvolvimento perfeito, aquele que realize a expressão melhor da criatura. O que tudo se resumiria no seguinte conceito incisivo: *educar é fazer viver mais é melhor*, tomada aqui a expressão em seu legítimo sentido de vida útil, idealista, enriquecida, pautada pelos mais autênticos valores morais.

Como foi dito, a educação realiza tais objetivos pela *aprendizagem*. Esta é o seu mecanismo essencial e definidor.

Nestes conceitos deweyanos tão discutidos, por vezes negados, de educação como crescimento, reafirmam-se idéias que vivem no consenso universal, emergindo do subconsciente coletivo em adágios populares plenos de sabedoria. "Cresça e apareça", se diz, por exemplo, aos que precocemente se arrogam atitudes conselheiras e uma presunção de acerto, com assomos impertinentes, em círculos mais avançados em experiência e idade. A expressão denuncia a convicção de que o crescimento os abrange, Correlatamente, a esses outros aspectos singulares da personalidade humana — o psiquismo e a atividade social — que a educação tem visado de modo mais específico; de que as inteligências vicejam melhor e os patrimônios morais melhor se integram na proporção do melhor desenvolvimento do todo individual.

É de convir que tal crescimento constitui um direito natural do indivíduo, corolário de seu direito à vida. Há um direito sagrado ao crescimento, à efetivação plena da pessoa humana, levada assim ao esplendor de sua máxima capacidade física, intelectual e moral. Discuta-se — é admissível — o direito à reprodução, em certos casos anômalos de portadores de males de comprovada transmissibilidade genética. Mas, ainda a esses vetores disgênicos da raça não se desconhece, em complemento do seu direito à vida, o direito ao crescimento, que a tódia sociedade organizada cumpre assistir e prover.

A satisfação do direito natural a um crescimento perfeito constitui ideal supremo a granjear-se para a humanidade, que então virá a exprimir-se, como totalização de indivíduos plenamente realizados, em uma entidade coletiva — uma "síntese criadora" (Wündt) — de novo e aprimorado sentido.

A rigor, definiríamos *crescimento* como sendo o processo pelo qual o indivíduo se realiza, atualizando o potencial de atributos incluso na célula-ovo de que se originou, e conformando-se às injunções do seu meio ambiente.

Haverá diferença fundamental entre esta definição de crescimento e o conceito de educação? Antes de mais, o crescimento humano, embora fenômeno uno em sua essência, e estabelecido com vistas a uma conjugação de partes que se correlacionam para efetivação de um todo

— o indivíduo — apresenta aspectos múltiplos, passíveis de uma apreciação destacada. Opera-se em tempos e ritmos diversos, nos diferentes sistemas orgânicos, que apresentam diversa cronologia na curva as-cencional e de declínio das respectivas funções. E nele se verifica, de par com o aumento da matéria viva — que mais vulgarmente o define

— a diferenciação paralela dessa matéria em estruturas peculiares às células de cada tecido, dos quantos se discriminam no organismo por sua diversa expressão somática e funcional.

Tais diferenciações estruturais, no curso do crescimento, realizam-se por força da atuação dos vários determinantes endógenos, alguns apenas suspeitados, que Von Euler reuniu na designação genérica de er-gônios: *trofônios* (Carrel), *organisinas* (Dalcq), *auxinas* (Kögl), genes, hormônios.

Contudo, no caso particular do crescimento mental, não compete à simples ingerência dos ditos fatores internos (endógenos) prover inteiramente às estruturas materiais que constituem o substrato físico desse crescimento.

A aprendizagem é fator essencial. É ela o estímulo específico das diferenciações mais íntimas, na matéria viva constante das células que compõem, em seu conjunto, a sede da vida mental.

Mas, como quer que seja, tal crescimento assim particularizado do psiquismo se identifica também, por essas diferenciações a que dá lugar, como progresso material e orgânico, isto é, como crescimento no rigoroso sentido biológico.

A incorporação de conhecimentos e formas de conduta, pelas quais a aprendizagem modifica ao indivíduo o comportamento originário, afeta, portanto, diretamente, ao menos num dado setor, o ritmo e a essência do crescimento. Uma boa aprendizagem condiciona-o melhor em densidade, em extensão e, na qualidade mesma da sua textura material, por melhor estruturação da substância acrescida — uma estrutura-

ção mais ajustada à função primacial da adaptação do homem ao seu meio.

A aprendizagem torna, pois, diferente o modo de crescer e é parte nele. Confere reatividade nova, não existente antes, que dependeu dela, aprendizagem, e a ela se associou de modo específico. E isso importa, insistimos, em arranjos novos, mais complexos, de matéria viva; em estruturas diversas que condicionam a nova expressão funcional — arranjos ou estruturas que não teriam lugar, está visto, ou que de qualquer sorte seriam diferentes, se a aprendizagem em causa não se houvesse verificado. E assim podemos dizer que a aprendizagem, e com ela o crescimento mental, resulta em progresso material, implica maior diferenciação da matéria viva, ou seja, importa em crescimento de estrito sentido biológico, por um de seus aspectos essenciais, que é justamente essa diferenciação paralela e progressiva da matéria acrescida.

Ademais, também o crescimento geral se subordina à aprendizagem, pelo que esta proporciona, para maior e mais adequada incorporação da matéria viva, através da aquisição, pelo educando, de noções e hábitos favoráveis de vida — hábitos de boa alimentação e abrigo, de boas normas de trabalho, de recreação e exercício, defeza contra a doença, e em geral tôda a conduta favorável do homem, em face dos vários aspectos de seu meio.

Acrescentemos ainda que a extensão da aprendizagem depende das possibilidades facultadas pela fase e extensão do desenvolvimento físico já alcançando pelo educado, e que ela mesma, a aprendizagem, favoreceu e apressou. De modo que a boa aprendizagem, e com ela o crescimento nos educandos, faz-se com juros capitalizados.

De tudo se conclui que, em questões de educação e de ensino, há uma subordinação compulsória aos ditames do *crescimento*, tomado êste em seu sentido lato.

Servir ao crescimento constitui-se, desse modo, em postulado fundamental da ação educativa. Por essa atenção e zelo para com o crescimento dos indivíduos, em seus múltiplos aspectos, físico, intelectual e moral, o educador consulta aos interesses do educando e aos interesses da comunidade, a que a educação serve, tanto quanto obtenha, para essa comunidade maior soma e melhor quilate de valores humanos. Neles, se

compreendem os valores mentais, que também estes se afirmam, havemos de convir, através de gradual e constante crescimento, fruto, como se viu, da aprendizagem.

Assim, a todos os títulos, educação e crescimento se confundem. Tôda escola deve ser, em boa doutrina, o que já vai sendo a escola primária, em nossos dias, uma escola de crescimento. Será necessário não molestá-lo; antes, ampará-lo e provê-lo; prestar-lhe assistência e estímulo. Esta será, na realidade, uma das diretrizes fundamentais traçadas ao educador e à sua tarefa.

Trilhado êsse caminho, o educador esclarecido, penetrado do exato sentido ontológico e sociológico de sua missão e amparado dos recursos da psicologia genética e diferencial, da psicologia da aprendizagem e da didática, melhor alcançará cumprir seu objetivo de realizar, nos educandos, uma integração de valores úteis ao crescente aperfeiçoamento individual e social.

A nosso ver, o exato significado do termo educação, significado fiel às suas raízes etimológicas e de preciso caráter biológico e social, con-tém-se, no conceito deweyano, exarado de princípio, que proposto com o sentido de uma definição assim resumiríamos:

Educação é o processo de crescimento baseado na experiência a condicionado pela aprendizagem, no sentido da integração do indivíduo e sua melhor adaptação ao meio físico, ao vicio vivo e ao meio social, e que, por sua devida generalização, conduz a um contínuo aperfeiçoamento do grupo.

OBSERVAÇÃO DE PRÉ-ESCOLARES

DRA. BETTI KATZENSTEIN
Da Seção de Psicologia da Cruzada
Pró-Infância, São Paulo.

AS CRIANÇAS BRINCAM

As crianças de 4, 5 e 6 anos desenvolvem-se através da atividade lúdica. Brincando com papel e com blocos, fazem as suas primeiras experiências físicas, e equilíbrio e gravidade elas descobrem e utilizam no seu jogo. *Luís* já sabe que a torre muito alta vai cair e com um cuidado que parece exagerado, para a maioria dos adultos, põe a 4." pedra sobre a 3.^a; e *Iracema* rasga o papel em pedaços, 1130 para sujar a casa como a mãe pensa, mas para ver qual dos 2 pedacinhos voando chega primeiro ao chão. Formas e cores, uma abundância de experiências as crianças fazem, exprimem e usam.

Lá está um ponto forte no papel, quase que o rasgou — é falta de cuidado? Não, é a picada de um mosquito como *Fernando*, enchendo tôda a folha com mais picadas, comenta. E lá está uma folha tôda rabiscada. Vale a pena dar papel a esta menina que sabe só estragar? ralha a mãe. — "Mas é noite, mamãe", explica *Julieta*. A mãe, que de verdade não sabia disso, só depois da explicação pensa: "Quão longe estamos, nós, os adultos, às vezes, com as nossas interpretações, do que se passa na criança, mas que bom, Julieta já saber falar! Então, enten-de-la-ei melhor".

Melhor, sim, mas muitos fenômenos psíquicos observados nas crianças ainda requerem integração no seu mundo infantil.

A linguagem no seu mundo tem, em grande parte, outra função. Não é como na nossa, verbalizada: faz parte do jogo do movimento, não vive a sua vida separada, isolada como num telefonema de uma colegial que informa ao colega o ponto para a sabatina de amanhã. A linguagem revela-nos o pensar de *Julieta*, o seu nível de desenvolvimento, mostra-nos as diferenças entre ela e seus irmãos de outras idades.

AS CRIANÇAS CONTAM HISTÓRIAS (1)

Na hora do conto, a professora narrou *Chapéuzinho Vermelho* às crianças do Jardim de Infância; ilustrações acompanharam a narrativa. No dia seguinte, foram chamadas uma por uma para contar a mesma história. A professora anotou palavra por palavra. As crianças contaram com muito prazer, revelando os seus característicos, as suas preferências ou desagradados. *Paulo*, de 4 anos, falando do conteúdo da cesta destinado à avó, disse: "a mãe dela mandou levar doce, cerveja, guaraná, vinho". *Mariazinlia*, da mesma idade, contou "que o lobo tinha dado na Chapéuzinho Vermelho um tapa e um beliscão".

Além dos característicos individuais havia característicos comuns a certas escalas de idade. Começamos a estudar as histórias sob o aspecto de idade; havia 7 crianças de 4 anos; 7, de 5; e 11, de 6 anos.

Como pode ser diferente a mesma história contada por crianças de idades diferentes! Histórias curtas, com a enumeração dos fatos, como a seguinte, encontramos nos menores:

José, de 4 anos: — "O lobo falou com Chapéuzinho Vermelho. Foi por aquele lado e chegou primeiro à casa da avó. Engoliu a avó e Chapéuzinho Vermelho. O moço abriu a barriga do lobo e depois tirou as duas da barriga e jogou pedra na barriga do lobo e depois jogou o lobo no rio".

A's vezes as crianças de menor idade acabam a história de maneira brusca, dizendo "acabou" ou "não sei mais". Ainda não sabem intercalar conversas compridas entre o lobo e a vovó, ou entre vovó e Chapéuzinho, como o fazem as crianças mais velhas; não sabem reproduzir ainda o aproveitamento moral; só as mais velhas, como *Jea-nete*, de 6 anos e 10 meses, acabam o seu conto com uma frase como a seguinte:

"Depois a avó disse: — Está vendo! Tudo por sua causa. Agora vá direitinho sem falar com ninguém; chegou em casa e contou tudo à mãe".

A tabela seguinte mostra o número das palavras usadas por crianças de diferentes idades para contar a história.

(1) Observações recolhidas no Departamento Infantil da Cruzada Pró-Infância, pelas professoras de jardim Fulvia Moreira, Maria Eliza Ferraz, Catarina Siberschimdt, Maria Marques Leite, Gilda Sandoval, Berta Gomes, Marina César Siqueira e Raquel Guimarães.

NÚMERO DE PALAVRAS USADAS POR 25 CRIANÇAS PARA CONTAR
"CHAPÉUZINHO VERMELHO"

Anos	Crianças	Média de palavras	Maior número	Menor número
4	7 7	79	290	93
	11	79	139	20
5		104	212	33
		186		
6				

Através da tabela reparamos, sem, porém, generalizar o resultado, que só se refere a 25 crianças, como o vocabulário em idade crescente se torna mais rico; como mesmo a criança que menos fala adquire pela maturação maior número de palavras. O mais lacônico contador com 4 anos só usa 20 palavras, enquanto outro de 5 anos já se aproveita de 33. Uma análise mais minuciosa nos mostrou, entre crianças mais velhas, a maior variedade em palavras diferentes e sentenças de maior comprimento (2).

CRIANÇAS TACITURNAS

Não são todas as crianças que falam e que cantam quando no Jardim da Infância. Há, todos os anos, um grupinho que nada fala, nem no 1.º nem no 2.º dia, embora a jardineira o tente por todos os meios. Pede então o auxílio da família, do médico, da psicologia.

Lá havia duas irmãzinhas de 4 a 5 anos. Pareceram tímidas, querendo brincar só uma com a outra ou bordar sozinhas. Entendiam-se brincando sem falar.

A visita domiciliar nas conversas com a mãe revelaram que a dureza e austeridade da educação dada pelo pai tinham sufocado todas as manifestações das crianças. Dois meses foram necessários para fazê-las participar da atividade das outras, não se calando mais.

Havia também *Ernesto* vindo de um ambiente descuidado, pobre, pois nem o pai, nem a mãe se preocupam com seu bem estar físico e psíquico. Não abriu a boca durante as primeiras semanas no Jardim e não pareceu entender coisa alguma. O médico especialista não constatou surdez ou mudez. O estudo psicológico revelou que *Ernesto* en-

(2) V. nos ns. 1 e 3 desta Revista o estudo *A linguagem no pré-escolar*, de Heloisa Marinho.

tendia a palavra falada. Só em situações criadas para êle, que despertam um desejo muito forte, obrigava-o a falar mas com uma palavra quase inarticulada, denunciando falta completa de prática. *Ernesto* fêz o que bem entendeu — as outras crianças sempre o ajudaram, de modo que nem precisava se esforçar para falar. Com uma orientação tão especializada como pode ser ministrada pela educação em grupo, como o Jardim proporciona à criança atrasada, segue hoje todas as instruções. Conversa com outras crianças e com adultos conhecidos.

Outro caso é "o de *Newton* que durante três meses no Jardim da Infância não disse palavra alguma. Por meio de conversas, observações e estudos especiais diagnosticou-se que algum acontecimento desagradável ligado à mãe e ao nascimento de um irmãozinho tinha provocado esta atitude que, sem os adultos perceberem, durava três meses. Um apoio feliz, enfim, ajudou-o a vencer o seu problema e alguns dias depois da primeira palavra falada em comum nem os companheiros lembravam-se mais do que muito os admirava nos primeiros dias: *Newton* não sabia falar como eles.

Os taciturnos não são numerosos, mas reclamam estudo e tratamento. Estudo porque as causas da taciturnidade podem ser diferentes, como por exemplo em nossos casos: angústia, abandono ou protesto. E sendo os motivos diferentes, os tratamentos devem variar a tempo e ser ministrados a fim de não prejudicar seriamente o desenvolvimento de uma personalidade e com isso o equilíbrio de um grupo social, como a família, uma classe ou a sociedade.

CRIANÇAS DEFICIENTES

Citamos aqui alguns casos recolhidos por Elisabeth Forchheimer, especialista no estudo e tratamento da linguagem:

1) Lá encontramos a mãe de *Júlio* que voltava no mês de março para o Jardim da Infância dizendo entre lágrimas: "Não querem ficar com êle na escola. Dizem que não acompanha o ensino".

Buscamos a ficha individual. Contém os seguintes dados: Nível mental médio, segundo dois testes aplicados nos últimos meses antes de entrar na Escola. Fisicamente fraco. Foi feito um exame especial por causa de sua linguagem atrapalhada e aí está o motivo de seu malogro logo no início de sua carreira escolar.

O exame deu o seguinte resultado:

Defeito: dislalia; distúrbios principais da linguagem: capacismo, gamacismo, não pode formar "que" e "gue"; diz "t" em vez de "que" e

"de" em vez de gue". Outros distúrbios: troca, às vezes, o R pelo L, por exemplo: "vera" em vez de "vela", não forma corretamente o X, nem o "rr" rolado. A língua tem movimentos constantes; não se localiza bem para as vogais. A respiração é insuficiente.

Não foi feito tratamento, por não existir por enquanto um serviço especializado em nossas instituições educacionais. E, assim, *Júlio* foi para a escola como *Fernando*, que, com os seus 9 anos, não a quer frequentar mais, provavelmente devido aos sofrimentos que lá passou. O exame acusou um defeito acentuado da linguagem.

2) *Zilda*, se bem que continuasse a frequentar a escola não acompanhava o ensino. Não sabe escrever certo — disse a mãe — entregando-nos os cadernos da filha. Uma análise dos erros demonstrou que se encontram em certos grupos de consoantes os r, lh, s, rr, sempre trocados. E a mãe nos confirma que a menina tem dificuldade na dicção e articulação desde pequena, mas nunca imaginou tamanhas conseqüências. Achou certamente engraçada a linguagem atrapalhada de sua filha, talvez cultivando-a em vez de corrigi-la em tempo propício; erro aliás cometido por numerosas famílias.

3) *Evaldo*, outro pré-escolar, não pode dominar a voz. Não sabe produzir sons baixos — a voz muda continuamente, querendo chamar alguém, parece gritar.

4) *Irene*, com seus seis anos, tem uma voz fraca e rouca, não pode formar certas palavras e já mostra em conseqüência disso um complexo de inferioridade bem acentuado.

Não devíamos ajudar a estas crianças melhorar a sua fala, orientando as mães, as professoras, proporcionando-lhes um treino especializado para não adquirirem uma atitude negativa na vida devido a um defeito pequeno, facilmente extingüível, nos tempos de Jardim da Infância ?

Assim, a língua infantil pode revelar-nos como a criança pensa e vive no seu mundo, pode nos mostrar o nível de seu desenvolvimento, permite-nos reconhecer obstáculos que não sabe vencer sozinha e chama a nossa atenção para as deficiências que dificultarão um dia o seu adiantamento escolar, a sua convivência com os companheiros. E é a interpretação dessa fala infantil que nos leva a compreender melhor a criança e dirigir mais eficientemente a sua educação.

O CONCEITO DE "SOCIEDADE" ENTRE NOSSOS ESCOLARES

DRA. MARIE LOUISE PEETERS

Da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Campinas

Fala-se muito em *socializar a escola*. Isto é, em torná-la organismo vivo, em que se reflita a realidade social, no ensaio de formas de cooperação.

Sem dúvida, a inteligência social forma-se através de contatos, do intercâmbio entre alunos de diversas capacidades, condições sociais, raças e nacionalidades. Mas, para que esta experiência social, estas atitudes e hábitos adquiridos em casos particulares se generalizem, será preciso que o próprio conceito de *sociedade* não se limite a algumas experiências vividas, mas se transfira também a qualquer situação de vida em comunidade.

Para que haja essa generalização, e essa transferência, será necessário analisar as experiências, as regras, os princípios diretivos, que signifiquem, e enunciá-los em linguagem simples e correta.

Êste conceito claro e compreensível para os alunos, porque, baseado em suas próprias experiências, ajudará, por sua vez, a análise crítica e objetiva de novas situações, imprevisíveis para cada um. Assim, não deve a escola se limitar a fazer adquirir bons *hábitos* de vida, mas também *conceitos* claros a respeito desses hábitos, a fim de que facilitem aos alunos a transferência de seus hábitos, atitudes e conhecimentos, em qualquer situação da vida. Na verdade, há melhor aproveitamento das experiências quando elas se impregnam de idéias claras, que lhes dem ampla significação.

O ensino objetivo, baseado apenas na observação de fatos particulares, estará incompleto; para a massa das inteligências de valor médio, poderá representar tão pouco quanto o ensino realizado simplesmente pela palavra oral ou escrita.

Todo professor, que tenha um pouco de prática de ensino, sabe como é difícil fazer observar uma coisa ou situação, a pessoas que nada conheçam a respeito do assunto.

O conhecimento só alcança seu verdadeiro estágio, quando corresponda a uma *significação*, pelo relacionamento de conceitos e seu aproveitamento na vida social pela linguagem. Não se nega que, de início, os significados devam estar ligados a *experiências imediatas* da criança, a situações da vida ativa e afetiva. Mas, depois, a pouco e pouco, deverão eles ser depurados, passando a fases de abstração, a sínteses precisas, a significados lógicos.

E uma das funções da escola será sem dúvida a de favorecer, de maneira metódica, essa evolução.

UMA PEQUENA EXPERIÊNCIA

Se pretendemos ensinar a *vida social* aos alunos, elevemos praticar com eles os hábitos de cooperação e de sociabilidade; mas, além disso, deveremos ir fazendo criar em sua mente a idéia clara do que seja essa mesma *vida social*, dando-lhes o conceito geral de *sociedade*.

Se é verdade que os bem-dotados adquirem, por si mesmos, essa noção, a grande maioria não o consegue facilmente.

Para o comprovar, fizemos uma pequena experiência, entre 240 escolares, de diferentes meios e níveis de ensino, na cidade de Campinas. (1) Trata-se de um inquérito preliminar, que tem o valor de sugestão prática, não de pesquisa rigorosamente elaborada e analisada do ponto de vista estatístico; mas, ainda assim, apresenta com clareza certas condições da evolução do conceito que pretendemos examinar.

O inquérito se resumiu em três perguntas, apenas: 1) *Que é uma sociedade?* 2) *Porque há sociedades?* 3) *Que fazem as sociedades?*

Como se vê, desejávamos apresentar aí a idéia, ainda bastante concreta, da *agregação social*, da *associação dos clubes*, para, posteriormente, especificar a capacidade de compreensão da vida social, em geral. Certo é, porém, que, entre alguns escolares de mais idade e conhecimento, a palavra foi tomada também neste último sentido, como se verá nos resultados que transcrevemos adiante.

(1) Campinas, uma das principais cidades do Estado de São Paulo, centro comercial, industrial e cultural. A população do município eleva-se a 140.000 habitantes.

ALGUMAS RESPOSTAS TÍPICAS

Aplicamos o questionário a alunos de 2.º, 3.º e 4.º anos do curso primário, e, também, a alunos de 1.º e 2.º ano ginásial.

E' de notar, logo nas respostas à primeira pergunta, o sentido também existente de *sociedade* com a designação de escol, ou elite social.

Eis algumas respostas típicas colhidas com a primeira pergunta:

I. *Que é uma sociedade?*

E' um grupo de pessoas; uma reunião de sócios; um prédio para gente fina; um grupo de homens que se reúnem para fundar uma casa de saúde; o conjunto de todas as pessoas civilizadas; uma reunião de homens de caráter; o meio em que vivemos, a nossa vida social; um meio de vida mais fino onde se destacam altos valores da cidade; a classe mais alta, composta só de gente rica; uma porção de pessoas que se reúnem para tratar de assuntos de interêsse comum.

Uma resposta também apareceu, assim redigida: *são os requisitos que privam o homem de certos impulsos naturais ou instintivos, ou agremiações que reúnem os mais ilustres cavalheiros e damas.*

Respostas típicas colhidas com a segunda pergunta:

II. *Por que há sociedades?*

Para ganhar coisas; para a gente pagar; para as pessoas finas se divertirem; para socorrer os que são sócios; para fazer sessões e eleições; para haver o socialismo; para nos divertirmos e melhorarmos nossas intenções; para que haja união e fraternidade,

Uma criança de 10 anos deu, no entanto, a seguinte resposta: *para os homens poderem fazer melhor as coisas c se governarem melhor.*

Um estudante de 2.º ano ginásial respondeu: *para unir o povo; a união faz a força e na força está o triunfo.*

Á terceira pergunta, colheram-se respostas também de tipo muito variado. Transcrevemos algumas das mais expressivas, demonstrando a variedade de compreensão segundo as idades, e também a influência que o tipo de uma ou outra sociedade, a que os pais pertencam, esteja exercendo nessa compreensão.

III. *Que fazem as sociedades?*

Nas sociedades de natação, nadam; nas sociedades de rádio, cantam; a sociedade faz cobranças; faz concursos e reclames; serve para

educar as crianças; faz muitos milagres; faz a gente dançar, jogar, beber, etc.; e um centro que move os espíritos; dão prazer ou divertimento ao povo e solucionam os casos do povo.

Uma criança de 8 anos respondeu: *Sociedade só dá mau resultado; por exemplo, uma menina compra uma coisa e tem que dar aos outros. .. (2)*

Por sua vez, um aluno de 11 anos deu esta resposta: *é para socorrer os necessitados ou tratar de coisas do interesse do povo; por exemplo, a Legião Brasileira de Assistência é uma sociedade.*

Outro aluno, da mesma idade: *As sociedades ajudam o desenvolvimento de uma sociedade, estado ou país, tanto nos interesses econômicos, como políticos e religiosos.*

AS IDÉIAS MAIS FREQUENTES

Classificadas as idéias mais freqüentes, apurou-se para a primeira pergunta o resultado do quadro seguinte:

ANÁLISE DAS RESPOSTAS A PERGUNTA "QUE É UMA SOCIEDADE?"

(Em percentagem sôbre o total dos alunos de cada grau escolar)

IDÉIAS	CURSO PRIMÁRIO			" GINÁSIO	
	II	III	IV	I	II
Conjunto de pessoas.....	50	71	87	75	77
Cobrança "para pagar".....	4	3	2	0	0
Local, edifício.....	3	11	0	4	2
Indicações de atividades particularizadas.....	0	8	30	0	0
A razão de ser, on porque.....	2	10	11	20	50
Hierarquia social.....	0	0	0	4	9
Alvo e meio.....	0	0	3	2	2

Notamos imediatamente que certas idéias secundárias, ingênuas, vão desaparecendo (cobrança, etc), enquanto outras aparecem nas classes

(2) A A. procurou estudar o caso desta criança e corrigiu a sua errônea compreensão.

mais elevadas; o porque, 20% e 50% nos dois primeiros anos ginasiais; a idéia de hierarquia, de 4% a 9%, respectivamente.

Não serão os escolares capazes de indicar objetivos e os meios para alcançá-los ?

Foi por isso mesmo que redigimos a segunda pergunta da forma pela qual já se viu: *Por que há sociedade?* A classificação das respostas a essa pergunta é dada a seguir:

ANÁLISE DAS RESPOSTAS À PERGUNTA "POR QUE HA SOCIEDADES?"

IDÉIAS	CURSO PRIMÁRIO			GINÁSIO	
	II	III	IV	I	II
Auxílio aos outros.....	18	19	25	11	22
Auxílio a si mesmo.....	5	10	5	4	—
Divertimento.....	9	9	33	11	15
Facilitar negócios.....	1	6	32	—	—
Fazer política.....	—	5	11	4	5
Distinção de classes.....	—	—	—	5	27
Melhoramento moral e cultural.....	—	—	1	43	52

Os escolares eram capazes de indicar um objetivo certo em 33% das crianças de II ano primário; 49%, do III; e já 100% do IV.

Entre os alunos do ginásio, só 78% do I ano deram boas respostas; do II, 100%.

Pode-se dizer, portanto, que já um terço de crianças entre 8 e 9 anos pode compreender os fins concretos de uma associação.

No intuito de colher mais nitidamente, porém, a idéia dos *meios* empregados pelas agremiações, fizemos a terceira pergunta, e cuja classificação de respostas agora apresentamos.

ANALISE DAS RESPOSTAS DADAS À PERGUNTA: "QUE FAZEM AS SOCIEDADES?"

IDÉIAS	CURSO PRIMÁRIO			GINÁSIO	
	II	III	IV	I	II
	Auxiliar.....	2	19	30	25
Negociar.....	—	3	16	8	12
Divertir.....	26	10	33	13	30
Instruir.....	—	—	2	3	3
Progresso econômico.....	—	—	—	1	2
Progresso social.....	—	—	3	4	12
Progresso moral.....	—	—	—	24	8
Progresso político.....	—	—	4	4	8

Os resultados fazem lembrar a pesquisa de WASHBURNE, que mostrou que os desejos de crianças se referem, em geral, a posse material, a jogos e divertimentos; nessa pesquisa só 2% dos alunos manifestaram desejo de melhoria para grupos externos, ou para a humanidade.

Em nossa experiência, 24% dos alunos do I ano ginásial deram, no entanto, respostas de melhor tipo. Mas, como já no II ano essa taxa desceu a 8%, somos levados a crer que para os primeiros esteja havendo a influência de algum professor que se preocupe, — como todos deveriam fazer, aliás — pela formação social e moral dos alunos.

Verificamos que as respostas do tipo — *arranjar dinheiro, auxiliar os pobres* — vinham de crianças de meios menos favorecidos.

Como se vê, pelos algarismos que resumem a classificação das respostas, só no IV ano primário aparece a idéia do valor da união como progresso moral, em 3% das respostas-

REFLEXÕES QUE OS NÚMEROS SUGEREM

Muito embora, como já se afirmou, nossa experiência não apresente material para conclusões definitivas, a verdade é que seus números sugerem reflexões da maior importância.

Aqueles 3% de crianças de IV ano primário, já capazes de compreender e exprimir o fim mais alto das agremiações, representarão, por certo, pequeno grupo de *bem-dotados*.

Que faz, porém, a escola com os alunos de inteligência média, 30%, ao menos?... Pois a esses não se deveria insistir na apreciação de idéias sobre *sociedade e vida social*?...

O pequeno aumento da percentagem nas classes de ginásio (4% e 12%) mostra-nos, também, que a escola deverá encarar mais de frente o problema.

Em vez de apenas 3% dos alunos saírem da escola primária com um conceito claro de *sociedade*, ao menos 30% poderiam possuir tal conceito, se a escola para tanto contribuisse, e isto a partir de 10 anos de idade mental, como nos revela uma pesquisa que realizamos com, aproximadamente, 1.000 escolares belgas (3).

Sabemos que o conceito claro é um processo gradual, que vai da compreensão vaga, sincrética, através de vários estágios de clareza, e que, finalmente, chega a um conceito crítico, que distingue o essencial do acessório. A escola deve favorecer êste processo gradual, partindo de experiências diretas, mas também fazendo com que as crianças reflitam sobre elas

Apresentando o conceito, numa série de experiências típicas, diretas ou não, chegar-se-á a que resultado? Os manuais de história e de geografia, por exemplo, entre outros, deveriam ser organizados de modo a que o conceito de vida social aparecesse mais nitidamente e de maneira mais completa que nas experiências vividas, às vezes, muito restritas.

Mesmo o Jardim da infância fornece oportunidades, nas suas várias atividades em conjunto, para fazer surgir os vários aspectos de uma *sociedade* organizada. Contos sobre colônias de formigas e abelhas, que tanto interessam os pequenos, podem também contribuir, grandemente, para esclarecer, pouco a pouco, o conceito de vida social.

Segundo pensamos, o estudo da *vida social*, em exemplos concretos e prática da cooperação, poderá começar desde os oito anos de idade, ou já no II ano primário. Gradualmente, se irá, depois, oferecendo oportunidades para a compreensão mais clara da idéia de *sociedade*, do seguinte modo:

1) Partir da idéia de *conjunto de pessoas*, que as crianças normais do segundo ano já possuem: analisar diversas sociedades conhecidas dos alunos, e pôr em relevo a noção mais precisa de conjunto de *sócios* com direitos e deveres próprios;

(3) M. L. FEETERS, *Acquisition des notions de But, Cause et conséquence — Étude originale et inédite auprès de 1 000 écoliers belges de 9 à 18 ans.* Louvain, 1933.

2) Salientar a idéia, que aparece espontaneamente, das atividades específicas: dançar, divertir, auxiliar, etc; mostrar que certas atividades desenvolvem as boas qualidades das pessoas, e que as atividades de muitas agremiações de fins culturais, ou assistenciais, beneficiam também pessoas que não sejam sócias (ex., a Legião Brasileira de Assistência) ;

3) Aos 12 anos, mais ou menos, pôr em relevo a noção mais abstrata de alvos altruísticos e egoísticos;

4) Fazer estudar as diversas sociedades, salientando a idéia dos *meios* que devam ser empregados para que se alcancem os fins; observar os fins diversos e os diversos meios adequados e eficientes, e o valor destes meios do ponto de vista individual e coletivo;

5) Aos 13 anos, despertar a noção de hierarquia nas diversas sociedades :

a) sociedades animais: hierarquia que nos parece fixa;

b) sociedades humanas, primitivas e civilizadas (estas últimas cada vez menos fixas devido às capacidades individuais dos homens, como também em virtude do sentimento de liberdade, de responsabilidade, de progresso nas sociedades humanas e conscientes: o livre jogo das vontades individuais unidas num ideal comum) ;

6) Enfim, desde os 14 anos, dar a noção abstrata de união e do bem da humanidade, na intenção de alcançar objetivos comuns, e no emprego dos melhores meios para isso (divisão do trabalho, segundo as capacidades individuais e as necessidades coletivas) e distribuição dos benefícios proporcionados pela união;

7) Características das sociedades: prosperar do ponto de vista individual e coletivo (valor da hierarquia baseada sôbre o critério do *valor pessoal* sem preconceito de raça, nacionalidade, etc.);

8) Estudo da nação, como *sociedade*;

9) Causas gerais das guerras: insegurança econômica e afetiva nos indivíduos e nas sociedades;

10) Utilidade de uma *sociedade mundial — internacional*; condições de êxito de uma tal sociedade através do estudo das condições de sucesso de sociedades particulares;

11) Responsabilidades individuais e coletivas para assegurar a Paz.

Estas diferentes etapas bem seguidas, conforme a maturidade mental dos alunos, ajudarão o escolar a encerrar seu curso compreendendo melhor as complexidades da vida social e econômica de nosso tempo.

O ensino da história e geografia, compreendidos como estudo das formas sociais sucessivas, auxiliam a esclarecer os espíritos no sentido do esforço pessoal no cumprimento dos deveres sociais, no âmbito familiar, escolar, profissional, nacional e internacional, visando aumentar a segurança, o bem estar, e a compreensão mútua da humanidade.

A DISCUSSÃO NOS TRABALHOS DE SEMINÁRIO (*)

LOURENÇO FILHO

Do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

I — ATITUDES NA DISCUSSÃO

São duas as grandes funções da linguagem: a de *comando* e a de *combate*. Falamos para que nos obedeam; falamos também porque não queremos, ou porque não podemos obedecer.

2. Neste último caso, contrapondo razões a uma ordem dada, seja ela referente ao domínio da ação efetiva (*agir, fazer*), seja ela tão só do domínio simbólico (*pensar, concluir*), podemos ouvir desde logo novas razões que nos levem à submissão; ou, ao contrário, ouvir razões que despertem réplica sôbre réplica. Neste caso, a luta ou combate verbal está engajado: é a *discussão*.

3. A discussão pode transcorrer, como a luta física, de dois modos:

- 1) rudemente, selvagememente, sem quaisquer regras ou princípios;
- 2) dentro de normas, perfeitamente estabelecidas e, de antemão, aceitas pelos contendores. Tudo dependerá do objetivo que tivermos em mente.

4. Que desejamos? Ferir ou eliminar o adversário, pô-lo fora de combate, quaisquer que sejam as conseqüências? Neste caso, não há regras que valham. Não reprimimos os golpes proibidos, e usando de unhas e dentes, chegamos a achar natural e justificado todo e qual-

(*) O A. preparou estas instruções para uso de seus alunos no Instituto de Educação, Rio de Janeiro, em 1934. Várias revistas as transcreveram, inclusive a "Revista do Serviço Público" em 1941, que as imprimiu também em separata, para uso dos cursos de aperfeiçoamento do D.A.S.P. Há tradução em castelhano, impressa no Chile, sob o título "La discusión, su importância, su técnica", com prefácio de J. Ramon Astorga. Tall. graf. de La Nación, Santiago, 1944, 32 páginas.

quer excesso de crueldade. Se, ao invés, o que pretendemos é somente o adestramento físico, o robustecimento dos músculos ou a conquista da agilidade, então começamos por admitir regras, procuramos entendê-las e aplicá-las. Em muitos casos, só admitimos a luta perante um juiz, isto é, perante um estranho que vele pelo respeito às normas estabelecidas, tal o interesse em que a lei seja cumprida.

5. Pode suceder, ainda, em qualquer dos casos, que a luta, apenas iniciada, desencoraje um dos contendores, que lhe quer evitar o seguimento, a todo transe. Nesta hipótese, o contendor desencorajado foge com o corpo aos golpes desferidos, ou negocia a paz, de qualquer modo,

6. No combate verbal, as situações indicadas se reproduzem com fidelidade. Ou a elas nos entregamos, com o intuito de vencer, seja como fôr; ou, procuramos evitá-las 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*. de fato, com a utilidade do exercício, se dele nos soubermos aproveitar. São três atitudes, que convém examinar, em separado.

1. ATITUDE OPINIÁTICA

7. Vejamos a primeira. Aquêles que entra no debate, com uma opinião ou convicção inabalável, desejando impô-la, seja como fôr, e um obstinado. Não quer ouvir; se ouve, não escuta; se escuta, não se convence, muito embora os argumentos contrários sejam claros e irrespondíveis. Tem uma *atitude opiniático*, a qual pode ser perfeitamente sincera ou, ao contrário, deliberadamente falsa.

a) quando sincera

8. A atitude opiniática sincera pode ter como causa:

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 ou de verificação dos conhecimentos; não admite que a discussão seja uma forma de aprender e de controlar o que sabemos. Pode ser inteligente e culto, nada importa: representa o tipo do que poderíamos chamar o idealista ingênuo, daquele que só crê em si mesmo, no que sabe ou no que imagina saber.

b) *falia de informação necessária ao conveniente exame do pro-, blema* — Neste caso, não mais o tipo de inteligência, mas a deficiência dos conhecimentos opõe-se à compreensão da questão da terminologia empregada, ou do ponto de vista. A obstinação é aí sincera, mas fruto de ignorância.

c) *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 ela se apegava, não admitindo que essa opinião possa ser revista, ou interpretada, para certos efeitos. "Aristóteles disse..." — acabou-se; "Bergson disse..." — acabou-se. Não. Nenhum conhecimento, noção, regra, lei, princípio está acabado. A autoridade pensou e exprimiu seu juízo, *em dado momento*, tendo à mão certos elementos de informação ou de pesquisa. Dentro desses limites, a opinião pode ser inatacável e, por isso, fez carreira. Devemos respeitá-la, meditá-la, 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 a chegar às mesmas conclusões? Crer na autoridade, sem mais exame, é um ato de abdicação do pensamento. Pode ser atitude sincera, mas não produtiva.

d) *por dificuldade em compreender o problema do ponto de vista do contendor* — Já alguém disse que "só discutimos, quando estamos de acordo quanto aos pontos fundamentais da questão; tudo mais decorre da falta de definição de termos e de 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 do exame completo da questão, retornando ao ponto primitivo, quando oportuno. É uma atitude inadequada de pensamento que deve ser corrigida. Nenhum exercício mais conveniente, para isso, de que a própria discussão, com pessoas perfeitamente conhecedoras de sua técnica, e versando problemas, muito simples e objetivos, a princípio.

e) *por falsa racionalização* — O contendor pode ser tolerante, inteligente e bem informado. Mas como lançou uma opinião, em

momento de entusiasmo, com ela se empolga, de modo a não admitir qualquer objeção a mais, nem dos outros, nem de si próprio. Dá-se aí o fenômeno que os psicanalistas chamam de *racionalização*, e os estruturalistas de *fechamento de estrutura*. A opinião emitida é como a chave de abóbada, na estruturação do pensamento de quem a lançou. Corrigi-la ou alterá-la seria pôr tudo abaixo, com choque emotivo muito grande, de que o contendor se defende. A atitude continua a ser sincera, tão sincera que toda a personalidade do contendor a está vivendo. Ele está sensibilizado para compreender tão somente os fatos e idéias que venham em abono de sua opinião. Rejeita tudo mais, ou melhor, não sente, não percebe, às vezes nem mesmo ouve tudo mais... E' situação muito mais freqüente do que se imagina, entre os *opiniáticos sinceros*.

b) *quando insincera*

9. A atitude opiniática insincera, sintoma de grande inferioridade de caráter, pode existir, premeditadamente, no contendor, por paixão não do assunto, mas pessoal, ou ainda por defeito de educação; como pode sobrevir, também, no correr 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 que lhe ocorram; mente, se necessário; e quando mais não possa, baralha a discussão, ou a perturba, levando-a para o terreno pessoal. E' como o jogador desleal que usa de cartas falsas, distrai o parceiro, para surripiar-lhe os naipes e, podendo, engana na contagem dos pontos...

Como dissemos acima, ela decorre menos de fraqueza de inteligência que de defeitos do caráter. Contudo, é rara em pessoas verdadeiramente inteligentes, e freqüente, ao contrário, nas inteligências limítrofes da normalidade, nos débeis mentais ligeiros. Honestidade e sinceridade apresentam alta correlação com o nível mental, o que já levou alguém a dizer, com espírito, que "se os patifes soubessem como é cômodo e produtivo ser honesto, praticariam a honestidade por esperteza..."

2. ATITUDE DE INDIFERENÇA

10. Em oposição à atitude opiniática, que examinamos, nas duas formas de sinceridade e insinceridade, encontra-se a atitude de indiferença. Naquela, havia como que excesso de convicção; nesta, opinião hesitante ou carência do desejo de firmar uma convicção.

11. A indiferença pode manifestar-se tanto em relação ao assunto em debate, como em relação ao próprio processo da discussão. Com parceiros nessa atitude, o debate não se engaja. Não querem lutar. Em certos casos, por timidez ou sugestibilidade, aderem fácil e rapidamente a quaisquer opiniões das autoridades ou da maioria... Querem ficar bem: são preguiçosos ou comodistas. Quem já não viu, em momentos de votação, em qualquer assembléia, aqueles que nem se levantam nem permanecem sentados, percorrendo a sala com o olhar, para decidir-se, afinal, com a maioria ou com os chefes?

a) *em relação ao assunto*

12. A indiferença em relação ao assunto pode provir de preocupações momentâneas ou duradouras, sobre questões mais instantes. A atitude do indivíduo sincero, neste caso, é retirar-se do debate, ou assisti-lo calado. Não havendo interesse, não se justifica a coparticipação formal na discussão. Pode provir também de ignorância, parcial ou total no assunto, o que não permite ao contendor compreender o valor da questão. Pode provir ainda de fraqueza de inteligência, o que obsta a compreensão da questão em si mesma.

b) *em relação ao próprio processo de discussão*

13. A indiferença pelo próprio processo da discussão é mais grave.. O indivíduo normal facilmente compreende o valor do debate, em si, e para ele é atraído funcionalmente. No entanto, observa-se que há indivíduos indiferentes não só pelo assunto, mas indiferentes pelo *processo da discussão, em si mesmo*, ou, ainda, receios dele.

14. Essa atitude pode provir:

a) *de condições de temperamento*, que tornem o parceiro (não diríamos bem aqui o "contendor") instável, tímido ou sugestível. Nessa hipótese, a discussão não se engaja; ou a adesão é pronta e fácil, mesmo para conclusões contraditórias ou disparatadas.

b) *de condições momentâneas de timidez*, decorrentes da presença de superiores hierárquicos, do fracasso em um trabalho anterior — de um sentimento de inferioridade, enfim.

c) *de fraqueza de inteligência*, que obsta a compreensão do valor da discussão em si, já como processo de pesquisa, já como processo de aprendizagem. "Se isso está tão claro no livro tal ou qual, porque e para que discutirmos?" Note-se, porém, que o débil mental ligeiro raramente apresenta êste tipo de indiferença. Êle é aguerrido, anti-social mais que associati. Sua atitude mais constante é a opiniática, sincera ou insincera.

d) *de ignorância sôbre o assunto*, que o parceiro não deseja confessar, por mal compreendida vaidade ou por preguiça. Esta última modalidade pretende defender-se, às vezes, sob o disfarce de cepticismo filosófico... "Nada merece o nosso esforço... tudo é relativo... não ha opinião que não tenha contra si outra opinião..." etc. Neste caso, a atitude é denunciadora de defeitos de caráter ou de temperamento, na maioria dos casos de fundo mórbido e grave. Já ouvimos certa vez de um aluno que essa atitude tem sido a de grandes espíritos, como Anatole France e Bernard Shaw. Ao que, fácil nos foi res ponder: "Você tem tôda a razão, meu filho. Mas eles tomaram essa atitude como ponto de chegada, não como ponto de partida, só depois de intensivo estudo de história, filosofia, ciência e literatura. Quando V. vier a ter a metade da cultura, que qualquer deles revela em seus escritos, ficará muito bem a V. ensaiar o cepticismo. Antes disso, V. apenas faz lembrar o homenzinho que, não sendo nobre, nem rico, nem inteligente, nem culto — foi ao padre confessar-se do pecado de orgulho..." A história é conhecida.

3. ATITUDE DE CRÍTICA METÓDICA

15. A virtude está no meio. Se procurarmos corrigir os excessos de cada uma das atitudes contraditória, dantes estudadas, veremos desenhar-se uma terceira, que poderemos admitir para os que pretendem fazer da discussão um processo de estudo sério, de investigação real, de aprendizagem eficiente. Chamemo-la de *atitude de crítica metódica*.

16. O *opiniático* padece de extremo subjetivismo; em sua forma mais pura e elevada, como vimos, representa o idealista ingênuo. O *indiferente* se apresenta, ao contrário, com excesso de visão prática, ou é

tangido pelo mínimo esforço: adere de pronto, faz de "Maria vai com as outras"... Num, excesso de subjetividade; noutra, abdicação da personalidade. Num, a luta de morte; noutra, a fuga do combate. Fixado um novo objetivo, que não o da eliminação do adversário, nem o desejo de comprar a paz, seja a que preço fôr — aparece o objetivo do debate pelo próprio *valor construtivo do debate*. Aqui, o contendor tem que entrar em campo, com' convicções, de que não abrirá mão enquanto não lhe apresentarem fatos, idéias, argumentos que o convençam da necessidade de retificar, no todo ou em parte, o pensamento primitivo. Mas compreende que todas as conclusões, mesmo aquelas que lhe sejam mais caras, são suscetíveis de análise e, muitas vezes, de revisão completa. Tanto quanto deseja que se respeite sua opinião, respeita a dos outros. Pretendendo justificar a sua em fundamentos lógicos, quer conhecer dos fundamentos das demais e sôbre eles meditar. Conseqüentemente, obriga-se à máxima sinceridade. Esta atitude e, pois, antes de tudo, uma atitude moral.

17. Igualmente, obriga à máxima objetividade. Para não fugir à atitude de crítica metódica, o contendor carece de tratar os fatos, idéias ou pensamentos, como se estivessem sempre fora de si. Reparem como certas pessoas só sabem discutir levantando esquemas ou compondo gráficos, situando no papel, com traços, cruces, fórmulas, rabiscos, as suas próprias idéias. E' um processo de objetivação, muitas vezes, precário, mas sempre útil. Por êle, o pensamento como que se desliga das pessoas, toma corpo, torna-se algo de tangível e palpável. A pessoa do contendor como as pessoas que lhe estão em torno não entram em cogitação, de mistura com o assunto. Claro está que isto não significa a ausência de tato, de consideração social, de respeito aos de mais idade ou às autoridades no assunto, reais ou presumidas. Mas, tratando-se a si mesmo, de modo inflexível, o contendor está no direito de aplicar sem hesitação as regras do jogo, na verificação tanto das lacunas de seu próprio pensamento, como na das dos outros. A cada momento, êle é parte e juiz: espírito aberto, sim, mas que não se inclina diante de tabus, só porque como tal se apresentem.

18. E' evidente que esta atitude representa longa conquista de auto-educação. Não dependerá, apenas, da intenção inicial. Dependerá de condições de informação sôbre o assunto, de capacidade de compreensão e de crítica, de cultura e de inteligência, a um tempo. Mas a intenção inicial importa muito. Por experiência, em muitos e muitos alunos, temos observado que a compreensão da técnica da discussão

lhes tem mostrado as próprias lacunas do conhecimento, levando-os a estudar; por outro lado, lhes tem ensinado a usar dos próprios recursos intelectuais, mais prontamente e mais seguramente, isto é, tem tornado a esses alunos, de alguma forma, *mais inteligentes*.

19. O domínio sobre si, condição essencial à atitude de crítica metódica, é exercitado nas discussões em grupo, desde que dirigidas por pessoa competente. Saber ouvir, por exemplo, parece coisa muito simples. As interrupções mesmo que sejam para esclarecer, os "apartes", tão do gosto do brasileiro, não devem ser permitidos. O hábito de lançar os "apartes" em uma folha de papel resolve a questão. Terminado o tempo do contendor, que expõe, ou defende tese, o outro, que apenas ouvia, lança a vista sobre o papel, e verifica o que realmente deve aproveitar das razões contrárias, que dantes lhe acudiram ao espírito. E fala, então, por sua vez, sendo também atentamente ouvido.

20. De tudo se conclui que, dentro dessa atitude, o contendor não quer vencer o seu opositor: quer vencer o problema, e esta vitória nem sempre representa a defesa intransigente das conclusões pelas quais, de início, se achava empolgado. Muitas vezes duas pessoas que assim discutem chegam a uma conclusão inesperada para ambas: a) a de que o problema fora mal proposto, por falta de precisa definição de termos; b) de que ambas não poderiam ter opinião formada, sobre o assunto, por falta das informações necessárias, fossem elas de ordem histórica, de simples observação ou de ordem experimental. Pode dizer-se, portanto, que o que caracteriza esta atitude é a convicção, não a obstinação; por outro lado, a dúvida metódica, não a indiferença, ou o cepticismo. Os parceiros passam de contendores, entre si, a colaboradores, transformando a atitude agressiva *contra as pessoas*, em atitude agressiva contra os *defeitos da discussão*, encarada como processo objetivo, de trabalho em cooperação. Organizada a discussão em grupos ou comissões, com número conveniente de parceiros, os bons efeitos da cooperação ressaltam logo: o trabalho para o estudo preliminar da questão a ser debatida pode ser dividido, de modo a aproveitar, da melhor maneira, os conhecimentos e as aptidões de cada um (conhecimento de idiomas estrangeiros, para a colheita de dados bibliográficos; capacidade de observação; capacidade de experimentação; capacidade de calcular, desenhar, etc.). Em consequência, a colheita dos dados, assim socializados, torna-se mais abundante, mais rica e variada; os pontos de vista diversos são apresentados em maior número. A cooperação torna-se enfim efetiva.

II ----- TÉCNICA DA DISCUSSÃO EM GRUPO

21. O exame da técnica conveniente, a ser usada nas discussões em grupo, virá aclarar muitos dos pontos de vista anteriormente esboçados. Como vimos, a discussão produtiva é uma técnica em que os parceiros se submetem a um corpo de regras, voluntariamente aceitas. Examinemos algumas delas.

a) *Organização dos grupos*

22. O grupo de discussão deve compor-se de pessoas do mesmo nível intelectual, com estudos semelhantes. Sem o que, não se entenderão. Tratando-se de adolescentes — que sejam de pequena diferença de idade, reunidos por afinidades naturais de temperamento e de simpatia recíproca. O número pode ser variável. Nossa experiência tem demonstrado, no entanto, que os grupos de estudo não devem conter menos de cinco elementos, nem mais de nove. Com menos de cinco, o trabalho de cooperação seria precário; os "pontos de vista" pouco numerosos. Com dez ou mais, a ordem dos trabalhos, já exigiria organização formal, com perda de tempo. Ainda mais, haveria "galeria", circunstância a levar-se em conta com adolescentes. Nessa idade, pensa-se mal sozinho; pensa-se pior, ainda, em grupos muito numerosos.

23. Cada grupo deverá ter seus trabalhos coordenados por um chefe. A experiência mostra não convir que a chefia seja permanente ou efetiva. Ao contrário, deverá ser rotativa, sucedendo-se nela todos os membros do grupo, um em cada semana, por exemplo. Ao chefe incumbirá distribuir os trabalhos preliminares; abrir as discussões; encaminhá-las como um presidente de assembléia, velando pelas regras, mas sem formalismo; reduzir a escrito o andamento do debate, e propor, por fim, a redação de um relatório. Esse relatório terá a forma de esquema, não de ata. Deverá fixar a redação conveniente do problema, a definição de termos, os argumentos favoráveis à conclusão assentada e a indicação das fontes de estudo de que o grupo se serviu. Deve ter, no entanto, a sua opinião, que exporá por fim, e que será tomada na mesma consideração em que as opiniões dos demais parceiros o tenha sido.

b) *Marcha da discussão*

24. A marcha normal da discussão de um problema apresenta as seguintes fases:

- a) proposição do problema;
- b) definição dos termos, se acaso necessário, para melhor compreensão e delimitação do ponto de vista em que é tomado;
- c) proposição de uma solução provisória, ou de mais de uma, com exame do material obtido, seja de observação, seja de experimentação, seja de pesquisa meramente bibliográfica;
- d) crítica das soluções apresentadas e adoção de uma delas, ou de nova solução, surgida da comparação de diferentes soluções (uma solução eclética, por exemplo);
- e) redação final da solução adotada pela maioria, com exame dos termos empregados.

25. A proposição do problema exige os maiores cuidados de clareza e de objetividade. Um problema mal proposto dá margem a confusões intermináveis, ou a digressões de nenhum valor, como, por outro lado, pode levar a uma única e determinada solução, pelo que encerre de subentendido. A linguagem deve ser tão simples quanto possível. Questões complexas devem ser desdobradas em itens, que serão discutidos, cada um por sua vez, como problemas distintos, embora correlacionados.

26. Muitas vezes a questão exige o emprego de termos técnicos, com acepção restrita, embora empregados também na linguagem comum, com acepção mais larga. Isso obriga à definição de termos, para que todos entendam, em face da mesma palavra, o mesmo conceito. Igualmente, a definição de um ponto de vista impõe-se, muitas vezes. Questões de ordem muito geral, como por exemplo "que é a infância?" obrigam a esse trabalho preliminar. A infância pode ser compreendida de um ponto de vista biológico, descritivo ou genético; de um ponto de vista psicológico, idem, idem; de um ponto de vista social, etc.

27. A proposição de uma solução provisória impõe-se, para bom andamento da marcha do trabalho. Ela polariza a atenção para

os aspectos centrais do problema: extrema os contendores em dois ou mais campos, de onde novas soluções provisórias que, com a primeira, devem ser comparadas e analisadas, com todas as suas conseqüências. A solução provisória é uma hipótese, que carecerá de comprovação. Essa comprovação, tal seja o tipo do problema, poderá ser feita à luz do material obtido desde início, ou exigir novas pesquisas, tanto no caso de problemas experimentais, como nos de simples documentação bibliográfica.

28. Assim, o período de crítica das soluções apresentadas pode ser mais ou menos longo, durar minutos, horas ou semanas. É a parte crucial da discussão, *para efeito de aprendizagem*. Cada membro do grupo só deve dar adesão à conclusão *que sinta evidente*, pelos seus fundamentos. Se a conclusão vem ferir princípios gerais, já revidados ou estabelecidos pelo grupo, ou princípios científicos correntes, maior cuidado deve haver na fundamentação dela. Nesta hipótese, os fatos ou idéias em debate, a definição dos termos, a própria redação do problema devem ser meticulosamente examinados. Atento exame do histórico da questão deve ser feito nesta hipótese, como nas demais. Discutir-se-á com muito mais proveito, quando conhecidos os pontos essenciais de evolução de idéia em debate, e examinadas as várias tendências ou correntes de pensamento, que suscitou no correr dos tempos. A discussão pode concluir por uma solução já assaltada, pouco importa. Será a redescoberta. De outras vezes, retocará a noção, restringindo ou ampliando a sua aplicação.

29. Ainda nessa fase da discussão, deve haver o maior cuidado em separar os simples exemplos, ou comparações, dos elementos reais de indução. Tome-se cautela com o raciocínio por analogia, e com a dedução por simples negação. Quando duas soluções contraditórias apareçam, tenha-se o cuidado de relacionar os argumentos apresentados em favor de uma e de outra, para reconstituição da marcha do pensamento no debate.

30. A redação final da solução adotada pela maioria dos elementos do grupo deve ser, tanto quanto a proposição do problema, simples e clara, e a ela se ajustar perfeitamente. Verifique-se se a extensão e a compreensão dos termos são as mesmas na proposição do problema e na conclusão. "Solução adotada pela maioria" não significa solução definitiva, nem solução absolutamente certa.

Se o debate foi bem conduzido, e os elementos do grupo se acham à altura do problema, presume-se que essa seja a melhor solução. Mas apenas *se presume*. Pode acontecer até que a unanimidade se manifeste por uma conclusão inteiramente errônea. Mas o fato do grupo acordar, por unanimidade, depois de estudo sério do problema, numa só solução, reforça a presunção de legitimidade. No caso de divergência, ou o grupo resolve reabrir a questão, para exame mais aprofundado de todo o conteúdo da matéria, ou se elaboram dois relatórios diversos, referentes às duas correntes em choque.

c) *Preparo do material*

31. Nenhum membro do grupo deve apresentar-se para o debate sem haver obtido o material necessário, em estudos preliminares. Certas questões exigem a observação de fatos (questões de administração escolar, de prática de ensino de diferenças individuais de alunos. etc.). A observação pode ser dos membros do grupo, tão somente, ou estender-se a numerosas pessoas, por meio de *questionários* (pesquisas de sociologia, de aplicação de novas práticas de ensino, de material, de livros, etc). Outras exigem *experimentação sistemática*, cujo dados carecem de ser tratados à luz dos princípios estatísticos (testes mentais ou de aproveitamento, problemas de aprendizagem de transferência do ensino, de correlação entre diferentes atributos biológicos. psicológicos e escolares, etc). Outros, enfim, demandam apenas *pesquisa bibliográfica*, sejam questões de ordem muito geral (sociais e filosóficas), sejam de história da educação, de educação comparada, etc.

32. Esse material deve ser arrolado de modo conveniente, segundo cada caso. Se se referir só à pesquisa bibliográfica, deve ser apresentado em fichas, de 5 x 8, conforme as instruções já estabelecidas, para maior facilidade de manuseio e arquivamento. A pesquisa bibliográfica não significa só a procura de opiniões de autoridades; mas sim, e também, a de fatos, observações e experimentações relativas ao assunto. Muitas vezes, poder-se-á aproveitar da observação e até da experimentação feita por um autor, para se concluir em contrário à opinião por ele sustentada. Assim, quando se apresentarem opiniões feitas, convirá informar em resumo, qual o processo de que o autor citado lançou mão. para chegar, às suas conclusões, pois importa, e muito, conhecer dos recursos de que dispões o autor, para a interpretação dos dados em que se apóia.

33. A confiança no processo da discussão, e o esforço em obter cada dia uma técnica melhor, por parte de todos os elementos do grupo. são condições de êxito no trabalho. *Não há uma técnica formal que se aprenda fora do trabalho. Não há receitas.* Há informações e sugestões, que cada um deverá compreender e aplicar a seu caso. Não se pense também que a discussão supra o trabalho individual. A este respeito, o grande valor do debate é dar "sentido" ao trabalho individual, por ele estimulado e, muitas vezes, dirigido. O debate, porém, processo que é de aprendizagem, como todos os outros recursos de organização do trabalho intelectual, não chegou a inventar o estudo... *sem estudo.* Novas formas de trabalho aumentam o rendimento do esforço. Mas a necessidade do esforço subsiste. Sem ele, nada há de criador. na educação.

UMA INVESTIGAÇÃO SÔBRE JORNAIS E REVISTAS INFANTIS E JUVENIS (III)

A investigação efetuada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a propósito dos jornais e revistas infantis e juvenis, e de que Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos vem publicando o relatório final, compreendeu duas partes principais: a) análise de coleções dessas publicações para estudo da apresentação material e do conteúdo do texto e ilustrações; b) aplicação de questionários a jovens leitores, pessoas de suas famílias, e também a seus professôres, para possível verificação das boas e más influências da leitura. Em números anteriores, esta Revista publicou os dados relativos àquela análise; dá agora, os resultados colhidos no inquérito referido.

III PARTE

INFORMAÇÕES COLHIDAS MEDIANTE QUESTIONÁRIOS

I. OBJETIVOS E TÉCNICA

Além da análise sôbre as condições de feitura material e organização intelectual dos jornais e revistas infantis e juvenis, seria conveniente verificar, junto aos próprios leitores, pessoas de suas famílias, e seus professôres, que influências, boas ou más, poderiam estar sendo observadas, como decorrentes da leitura habitual de tais publicações.

A forma natural de obter estas informações, em número suficiente para quaisquer conclusões, seria a de um inquérito, mediante questionários, redigidos com os necessários cuidados técnicos, a fim de que se evitassem quaisquer sugestões nas perguntas.

Foram organizados três modelos de questionários, o primeiro dos quais se destinaria a crianças e jovens, leitores de uma, ou de várias das publicações; o segundo, a pessoas de suas famílias, em especial, às mães, por observarem estas, mais facilmente, as variações de compor-

tamento dos filhos; e, enfim, o terceiro, aos professôres, ainda e sempre dos mesmos leitores interrogados. Ter-se-ia, por essa forma, ou mediante o cotejo das respostas, dadas pelo escolar, pelo mestre e a pessoa da família geralmente mais interessada na educação, possibilidade de apreciação da coerência geral das respostas.

A aplicação foi especialmente facilitada, nas escolas públicas, pelo Departamento de Educação Primária, da Secretaria Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, e pela direção do Instituto de Educação, da mesma Secretaria (1); e nas escolas particulares, pela direção de quatro colégios, que aqui se designam pelas letras A, B, C e D.

Foram preparados e distribuídos 2.070 questionários, dos quais, 894, a mães de alunos; 895, a escolares, e 281 a professôres. Neste relatório, indicam-se esses questionários, respectivamente, pelas abreviaturas Q1, Q2 e Q3.

A distribuição foi feita, pelas escolas, da seguinte forma:

	Q.1	Q.2	Q.3	Total
<i>Escolas públicas primárias</i>	600	600	200	1.400
<i>Colégios particulares</i>	224	225	61	510
<i>Instituto de Educação</i>	70	70	20	160
<i>Totais</i>	894	895	281	2.070

Houve especial cuidado por parte das autoridades de ensino da Prefeitura em distribuir os questionários por escolas que compreendessem amostras representativas de todas as classes sociais. Foram assim escolhidas as escolas 3-8, 1-3, 7-20, 6-11, 5-2, 2-4, 12-8, 10-6, 14-7, 14-9, 14-10, 14-11, 14-13, 14-15, 14-17, 14-20 e 14-28.

Nas escolas primárias, entregaram-se questionários a alunos, mães e professôres, dos III, IV e V graus primários, com escolares entre 8 e 13 anos de idade, para verificação da influência das publicações *infantis*.

Na Escola Secundária do Instituto de Educação, e nos colégios particulares do mesmo nível de ensino, foram distribuídos os questionários

(1) O I. N. E. P. renova os seus agradecimentos ao Sr. Coronel José de Lima Câmara, que, na época, dirigia o Departamento de Educação Primária da Prefeitura e que tudo facilitou a esta parte do trabalho nas escolas primárias; aos diretores dos estabelecimentos de ensino secundário referidos; e, de modo especial, ao antigo Instituto de Pesquisas Educacionais, do mesmo Departamento, cuja Seção de Medidas, então chefiada pelo Padre Helder Câmara, prestou valiosa colaboração, quer na aplicação dos questionários, nas escolas públicas primárias, quer na própria apuração das respostas.

entre mães, professores, e alunos das cinco séries do, então, curso fundamental, para verificação da influência das publicações *juvenis*, entre alunos de 12 a 17 aos.

Recolheram-se e aproveitaram-se para apuração 1.401 questionários, da seguinte proveniência:

	S.1	Q,2	Q,3	Total
<i>Escolas públicas primárias</i>	407	538	163	1.108
<i>Colégios particulares</i>	3?	167	16	218
<i>Instituto de Educação</i>	18	57	—	75
<i>Totais</i>	460	762	179	1.401

Conforme se vê, receberam-se em devolução 460 questionários de mães, ou apenas 51% dos distribuídos; 762 dos alunos, ou 85% dos distribuídos; e 179 dos professores, ou 64% dos distribuídos.

Nas escolas públicas primárias, manifestaram-se 68% das mães e 81 % dos professores; ao passo que. nas escolas secundárias deram respostas apenas 16% das mães e 26% dos professores.

Estas taxas permitem, desde logo, reflexões de alguma importância sol) o ponto de vista social. A primeira é a de que os pais. de modo geral, são mais vigilantes quanto às influências educativas que os filhos estejam recebendo na infância do que na juventude. A segunda é a de que a escola pública logra ter ação social muito maior que os colégios particulares. Com efeito, se nas escolas secundárias particulares só se obtiveram 16% de respostas das mães, no estabelecimento público do mesmo grau, a que se estendeu o inquérito, obtiveram-se 26% de respostas (2).

A compreensão, ou interesse, pela educação integral dos alunos, por parte dos professores, mostrou-se também muito maior nas escolas públicas primárias que nas escolas secundárias, quer fossem estas públicas ou particulares. E' de notar, porém, que nas escolas particulares houve respostas dos professores, o que não ocorreu no estabelecimento público compreendido pela investigação. Com relação aos rapazes, a percentagem de respostas de mães e professores foi sempre também mais baixa que a obtida quando se tratasse de moças.

Os questionários destinados às mães foram sempre distribuídos em envelopes fechados, subscritados com o nome integral da pessoa a quem

(2) A variação da percentagem de respostas obtidas das mães, em cada um dos colégios particulares, foi muito grande: 40%, no estabelecimento A; 10%, no estabelecimento B; 6%, no estabelecimento C. Do colégio D, não se recebeu nenhuma resposta das mães.

era dirigido, e levavam a recomendação, nos mais polidos termos, de que conviria a resposta, qualquer que ela fosse, dentro do prazo de uma semana.

II. COMPOSIÇÃO GERAL DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários destinados às mães e professores (Q1 e Q3), sensivelmente semelhantes, continham perguntas sobre a preferência dada às revistas, ou jornais, em estudo; sobre as leituras recreativas, em geral; sobre os assuntos preferidos pelos filhos, ou alunos; sobre a influência geral, boa ou má, das publicações, em relação à maneira de pensar e de comportar-se das crianças e jovens; sobre o que julgavam estivessem eles aprendendo com a leitura de jornais e leituras infantis; sobre as influências exercidas nos estudos, hábitos higiênicos, hábitos de ordem, ideais profissionais e interesse pelo trabalho, relações sociais, atitudes para com os pais e pessoas da família, e colegas na escola; e, enfim, sobre a influência no tipo de brinquedos e jogos, e imitação dos heróis de aventuras.

O questionário dirigido a crianças e jovens (Q2) pedia a indicação de preferências de leitura; número de jornais ou revistas que habitualmente liam; assuntos mais apreciados; o que julgavam haver aprendido em jornais e revistas infantis e juvenis; profissões que desejariam escolher; conhecimento de personagens de heróis de aventuras, em cotejo com o de vultos históricos; influência em brinquedos e sonhos; interesse por outros países; assiduidade na frequência ao cinema; preferência por assuntos das fitas.

III. ANÁLISE DAS RESPOSTAS

A análise das respostas, segundo o plano traçado, para esta parte da investigação, deveria fazer-se sempre pelo cotejo entre as declarações dadas pelas mães e professores, e, ainda, entre o conjunto dessas declarações e o das fornecidas pelos escolares, quando fosse o caso.

Para perfeita compreensão do critério adotado, dar-se-ão a seguir, os temas das perguntas, e as percentagens de respostas em cada caso-

Como é fácil compreender, nem o teor nem a ordem de apresentação dos itens, eram os mesmos em cada um dos tipos de questionários.

a) *Número de publicações habitualmente lidas; preferência por uma ou por outra; preferência por outras leituras*

Das publicações em estudo (seguia-se a enumeração) quais as mais lidas e apreciadas? Crianças e jovens lêem habitualmente outra matéria? (Q1, Q2, Q3).

Dos escolares interrogados, apenas 3% declaravam não ler jornais ou revistas infantis ou juvenis; 18% conheciam apenas uma das publicações; todos os demais, ou 79%, declaravam que conheciam, ou liam com frequência, duas ou mais das publicações enumeradas.

Pela ordem da preferência dos leitores as publicações assim se apresentavam: I, H, C, E, A, D, G, F, B. Não se distanciavam muito em percentagem, as quatro primeiras; também quase se igualavam, na taxa declarada pelos leitores, as publicações A e D; ocupavam, porém, percentagem muito mais reduzida, as indicadas pelas letras F e B.

As publicações A, D e F, anunciadas como infantis, eram realmente preferidas pelos leitores entre 8 e 10 anos; as publicações H e I, pelas de mais avançada idade, e por adolescentes até 16 anos.

Responderam mães e professores, em 50%, que os meninos e rapazes preferiam a leitura dessas publicações a quaisquer outras, a de livros recreativos, por exemplo; quanto a meninas e moças, porém, essa taxa de preferência baixava a 46%.

À indagação sobre se julgavam que as crianças preferissem as movimentadas histórias dos jornais e revistas às antigas histórias de fadas, fábulas, ou narrativas de viagens, não hesitaram em dar resposta afirmativa 54% das mães, e 78% dos professores; 28% das mães disseram, porém, que *não*; e assim também, 5% dos mestres; as demais respostas declaravam que *igualmente*, ou eram imprecisas.

E' de observar que as respostas referentes a meninas consignavam segundo o juízo das mães, preferência de 53%, para as histórias de tipo diverso das habitualmente insertas nas publicações aqui em exame.

Convidados os alunos a indicar os três livros, ou histórias, publicadas em jornais e revistas, que mais tivessem apreciado, naquele ano, 24% dos meninos e rapazes, e 10% das meninas e moças indicaram histórias das publicações em estudo, e o fizeram precisamente. Mas 48% dos leitores de sexo masculino indicaram, como *melhor leitura do ano*, obras diversas de literatura infantil, e assim o fizeram também 73% das leitoras. Livros de leitura escolar foram também indicados, por 4% dos leitores e 5% das leitoras.

Estas cifras já esclarecem alguma coisa sôbre os interesses de leitura, nas diferentes idades, nos dois sexos; e, de certo modo, exprimem também crítica ao próprio material de leitura inserto nas publicações em exame.

b) *Assuntos preferidos*

Conviria aprofundar a análise, quanto aos assuntos preferidos, razão pela qual o questionário dos alunos continha minuciosa indagação sôbre os assuntos de leitura recreativa, solicitada com a indicação de exemplos concretos, isto é, com os próprios títulos das histórias e contos que vinham sendo publicados

As respostas, em percentagem, podem ser assim resumidas, para os leitores e as leitoras:

	Meninos	Meninas
a) <i>Histórias mais apreciadas</i>		
De tipo policial	19	15
De tipo histórico	1	2
De viagens e aventuras	75	74
Diversas	2	6
Respostas imprecisas	5	3
Total	100	100

	Meninos	Meninas
b) <i>Histórias menos apreciadas:</i>		
De tipo policial	12	12
De tipo histórico	7	7
De viagens e aventuras	54	60
Diversas	4	5
Respostas imprecisas	23	16
Total	100	100

Vê-se que os assuntos mais apreciados eram os de *viagens e aventuras*. mas, também, que grande número de histórias, tais como eram apresentadas desagradavam a muitos, razão por que figuravam tanto no item das preferências como no de assuntos de menor agrado.

A análise das respostas mostra que há marcada preferência por *histórias de sensação*, nas idades entre 11 e 13 anos; ela cede, porém, a interesses mais elevados, ou para assuntos de natureza mais construtiva da mente e do caráter, logo a partir dos 14 anos.

Parece evidente, pois, que não há preferência apenas por *gêneros*, qualquer que seja o seu tratamento; mas, sim, que a adequação à linguagem e interesse próprios de cada idade devem ser considerados como fatores de decisiva influência.

c) *Valor educativo das publicações, em geral*

Todos os questionários apresentavam perguntas sobre este aspecto, diversamente redigidas, segundo se dirigissem às mães, aos professores ou alunos, e sempre preparadas de modo a evitar qualquer sugestão em sentido favorável ou desfavorável.

Dos alunos, 68% se manifestaram pelos benefícios da leitura das publicações em estudo; 15% mostraram-se favoráveis a *algumas* das publicações e desfavoráveis a outras. Em 17 % dos questionários, não houve respostas.

À medida que a idade dos leitores aumentava, as respostas tornavam-se mais restritivas, ou apresentavam-se mesmo algumas críticas, mais ou menos bem formuladas.

A elevada percentagem de respostas favoráveis não deixa dúvidas, porém, quanto a certos benefícios da leitura habitual de periódicos infantis e juvenis, tal como possam ser apreciados pelos leitores.

Essa opinião é francamente partilhada, aliás, pela maioria das mães. Perguntadas sobre se achavam aconselhável a leitura de jornais e revistas infantis e juvenis. 61% delas responderam pela afirmativa; 18% responderam pela negativa; e 13% responderam *sim* e «50», explicando que algumas das publicações eram aconselháveis, e que outras, pelo contrário, seriam inteiramente desaconselháveis. Não deram resposta 8% das mães.

As professoras de ensino primário apresentavam, porém, juízo mais severo. Assim, apenas 18% deram resposta afirmativa, declarando aconselhável a leitura; 38% assinalaram que *não*; e 40% responderam *sim* e *não*, opondo restrições a determinadas publicações, ou assuntos por elas tratados. Número igual a 4% dos questionários não apresentaram resposta a este item.

A outra interrogação, sobre se a leitura dos jornais e revistas infantis poderia concorrer para melhorar a maneira de proceder e de pensar de seus filhos, 34% das mães declararam que *sim*; 11%, ao contrário, declararam que *não*; 10% responderam que *dependeria da publicação*; e número igual a 17% manifestou a opinião de que tais lei-

turas *não exercem influência alguma*. Nos restantes 28% dos questionários a pergunta ficou em branco.

Há, como se vê, alguma incoerência entre as respostas dadas, pelas mães, a este item. e as formuladas para o anterior, em que se perguntava se a leitura das publicações seria *aconselhável* a crianças e jovens.

Mais coerentemente responderam os professores. Destes, 12% consideravam que as publicações infantis e juvenis podem melhorar seus alunos; 27%, ao contrário, que só podem piorá-los; e 33% responderam que poderiam melhorar, ou piorar, segundo o caso. Não deram qualquer resposta 28%.

d) *Influências realmente observadas*

Segundo a boa técnica de um inquérito desta natureza, requeriam os questionários, dirigidos às mães e professores, que se positivassem as observações. Assim; indagava-se de influências *realmente verificadas*, boas ou más, e que pudessem ser atribuídas a leitura ou a sugestão das gravuras inseridas nas publicações em exame.

Um primeiro item indagava se haviam as mães e os professores notado modificações na conduta por parte dos filhos e alunos. Deram respostas claras, 38% das mães e 54% dos mestres; deram respostas imprecisas 13% das mães e 22% dos professores.

A distribuição de *boas* ou *más* influências assim se apresentava na opinião das mães e professores, referindo-se os números agora às percentagens de respostas obtidas:

	Mães	Professores
Boas influências	26	19
Más influências	18	26
Respostas condicionadas ou imprecisas.,	66	55
Total.....	100	100

Destes algarismos, apura-se que influências reais foram observadas . Ao item geral, deram respostas claras cerca de metade das mães e, assim também, dos professores. Mas. quanto ao valor das influências, julgadas em conjunto, as mães hesitaram em maior número.

O que parece certo é que nem todas as crianças e jovens se deixam influenciar pelas sugestões contidas nas publicações; por outro lado, há a considerar que essa influência pode passar despercebida, ou não ser observada por ausência de maior interesse, ou por falta de maior capacidade para a apreciação da variação da conduta das crianças e jovens.

As mães, que concluíram por influência positiva, citavam sempre, como se pedia, exemplos e fatos. Os professores foram menos precisos; alguns mais objetavam e doutrinavam que mesmo apontavam fatos.

Aos leitores, no questionário correspondente, perguntou-se também se achavam que haviam aprendido coisas úteis na leitura das publicações. Deram resposta positiva 66% deles, e, em 61% das respostas, encontravam-se exemplificações concludentes. Haviam apreendido lendas; fatos históricos; biografias de grandes vultos; conhecimentos sobre a aviação; noções de ciência e de geografia; maior desembaraço na leitura e na escrita.

Uma resposta, em especial, não deixa de ser expressiva na sua ingênua sinceridade, pois diz que aprendeu, sim, alguma coisa: *aprendeu a imitar os detetives quando procuram os criminosos*, deixando entrever também *que aprendeu a imitar os criminosos quando fogem aos policiais*.

e) *Influências sobre os hábitos de estudo e espírito de iniciativa*

A fim de estabelecer controle quanto às informações relativas a influências *realmente observadas*, pediam os questionários exemplificação minuciosa, em sucessivos itens, com relação aos diversos aspectos da conduta das crianças e jovens.

O primeiro era o de influências exercidas sobre os *hábitos de estudo*. Perguntava-se se, com a leitura habitual das publicações, havia sido despertado maior interesse por *algum estudo, em especial*.

Responderam de forma positiva, citando exemplos, 42% dos leitores; o mesmo fizeram 19% das mães, e 21% dos professores. Há, como se vê, quase concordância entre a opinião dos mestres e das mães. Muitos dos exemplos citados pelos alunos não deixam também qualquer dúvida sobre este ponto, de benéfica influência.

Perguntava-se, logo a seguir, se a natural curiosidade e excitação pela leitura dos jornais e revistas não prejudicava o tempo reservado aos *estudos, em geral*; ou, se, pelo contrário, se teria observado também maior interesse pelos estudos, em conjunto.

Declararam haver verificado influência perniciosa nos hábitos de estudo, em geral, 18% das mães, e 44% dos professores. Todas as mães citaram exemplos convincentes; 36% dos professores também o fizeram (esquecimento dos deveres escolares, nos dias de distribuição ou aquisição dos jornais e revistas; leitura, à socapa, dessas publicações em horas de aulas ou de estudo, nos colégios; desinteresse por outros tipos de leitura; discussão, em classe, ou em família, a respeito de episódios de histórias e contos, com prejuízo do tempo reservado ao estudo).

Pediam-se ainda observações, mais minuciosas, sobre a variação das notas escolares; maior ou menor iniciativa nos estudos; aperfeiçoamento ou deturpação da linguagem.

Em cerca de metade dos casos, responderam mães e professores que não se teria alterado de muito a conduta dos filhos, sob cada um desses aspectos em particular, por ação da leitura de jornais e revistas.

Em relação às notas obtidas na escola, 17% dos professores opinaram, porém, por má influência das publicações; e 16% deles, pela aquisição de certas formas de linguagem menos desejáveis. Por outro lado, no entanto, asseveraram, em 20% das respostas, que seus alunos haviam melhorado o espírito de iniciativa, ao menos, em certos estudos, e assim também o espírito inventivo e o gosto pelo colecionamento de recortes e gravuras.

Os professores, em 17%, citaram exemplos de influência sobre a imaginação criadora dos alunos. Muitas crianças pensam em inventar, declararam, por sugestão da leitura, máquinas e veículos; produtos químicos que sirvam como poderosos explosivos; armas e instrumentos de guerra; ou concebem viagens, explorações e dramatizações do que hajam lido.

Em relação ao tempo dedicado em casa ao estudo, 8% das mães acharam que seus filhos o haviam reduzido; mas, em relação à aquisição de maior espírito de iniciativa, 35% das respostas das mães também opinaram por influência favorável.

É bem de ver que respostas a estes últimos itens são apreciações, em grande parte, de valor precário, pois nas variações de conduta referidas, numerosos fatores podem ter influído.

Valem, no entanto, no conjunto, como afirmação sobre influências favoráveis e desfavoráveis, diversas segundo os cuidados educativos do lar, ou o regime de disciplina na escola, e, naturalmente, segundo o caso individual de cada leitor.

f) *Influências sobre atitudes sociais, no lar e na escola*

Poderiam ser atribuídas influências quanto às atitudes sociais, no lar e na escola, na maneira de tratar companheiros e colegas, ao uso constante de mentiras, no espírito combativo?

Quanto aos primeiros destes pontos, a maioria das mães, ou cerca de dois terços, declararam não haver observado qualquer mudança que pudesse ser atribuída à influência especial da leitura.

Quanto ao *espírito combativo*, porém, pela natureza de brinquedos sugeridos em temas constantes, nos jornais e revistas juvenis, 37% notavam maior puguacidade, desejo de brigas e lutas, especialmente entre meninos e rapazinhos.

A opinião dos professores, neste caso, leva a concluir por menor influência: apenas 28% deles manifestaram opinião idêntica à das mães.

Os questionários dirigidos às mães e aos mestres indagavam, ainda, precisamente, se poderiam ser observadas influências quanto a *maior turbulência nos brinquedos e jogos*, e, em virtude disso, maior número de casos de *desobediência*.

Responderam de maneira positiva 47% dos professores; e, as mães, em 27% dos casos.

Pediam-se exemplos claros, que ilustrassem a afirmação. Os professores os apontaram (brigas com colegas, na rua ou nos recreios, provenientes dos *brinquedos de bandidos*); e assinalaram casos «de desobediência, consistente, sobretudo, na leitura furtiva dos jornais e revistas, em horas de aula.

As mães, em 11% dos casos, citaram exemplos claros de turbulência: e, em 14%, exemplos de desobediência (leitura das publicações na hora de estudo, participação em bandos para jogos condenados pelas mães).

Em cerca de dois terços das respostas não se apontaram, porém, casos de influências, positivas sobre esses pontos.

g) *Influência sobre os brinquedos*

Foi perguntado às mães e professores se haviam observado influências diretas da matéria constante das publicações, *nos brinquedos praticados no lar ou na escola*.

Em relação aos meninos e rapazes, declaram as mães que *sim*, em 41% das respostas; em relação às meninas e mocinhas que *sim*, em 26% das respostas. Foram pedidos exemplos dessas influências, que se mencionaram em iguais percentagens. A influência diz respeito à forma de certos jogos, à denominação de outros, a nomes de protagonistas de aventuras que os pequenos líderes infantis passam a adotar nos brinquedos. Em boa parte dos exemplos, indica-se o *brinquedo de bandido*, complicado, muitas vezes não só pela presença de *detetives*, mas, assim também de *mocinhos*, influência esta última a dever-se mais aos cinema que a jornais e revistas.

Os professores, em percentagem quase igual, para o total das observações das mães, ou seja, em 53%, notaram as mesmas influências; e, em 49% das respostas, citaram exemplos, concordantes também com os já referidos.

As mães declaram haver observado *maior iniciativa nos brinquedos*, em 35% dos casos; e, em 32%, *maior obediência às regras do jogo*. Os professores, sempre mais severos, reduzem as respostas, nestes pontos, a 20% e 14%.

Em relação aos brinquedos, muito deveria pesar o depoimento dos próprios escolares. () questionário a eles dirigido pedia que mencionassem *os três brinquedos, ou jogos, mais praticados no mês anterior*, nos seus grupos de recreio, na rua ou na escola.

Resultado aqui imprevisto, pode ser observado: a ausência de respostas em cerca de 25% dos alunos consultados. Tabuladas essas respostas, por idades, verificava-se que, a partir dos 11 anos, deixavam as crianças e jovens de mencionar seus brinquedos ou jogos. Este ponto parece merecer a meditação de pais e educadores. Não haverá para a atitude lúdica, no lar ou na escola brasileira, atitude de repressão prematura? . . .

Dos brinquedos, ou jogos citados nas demais respostas, notava-se in-disfarçável influência dos assuntos tratados em jornais e revistas, em 10% da relação apurada para meninos; e, em 3%, para a das meninas. Não apresentava o inquérito, neste ponto, como conviria, uma pergunta sobre a preferência pessoal dos alunos consultados sobre *cada um dos jogos* que referissem.

Por outro item, a ser respondido pelas mães e professores, procurava-se verificar se crianças e jovens *procuravam imitar* os heróis das histórias, ou contos, das publicações em exame.

Responderam afirmativamente as mães, em 38%, em relação ao total dos meninos e rapazes; e em 15% para o total de casos do sexo feminino. Responderam os professores, para os dois sexos, em conjunto, em 54%.

Embora, pois, na lista de brinquedos, ou jogos, só aparecesse influência em 10%, a influência reconhecida pelas mães e professores, quanto à percentagem de crianças e jovens, que imitavam os heróis de aventuras, aparecia em mais da metade deles.

Foram citados exemplos claros dessa imitação em 42% das respostas das mães, e em 46% das respostas dos professores-

h) *Posição que os heróis de aventuras passam a ocupar no pensamento de crianças e jovens; influencia emocional*

No questionário respondido pelos alunos, apresentava-se uma lista de 36 nomes, referentes a grandes vultos de nossa história, figuras de renome universal, nas ciências ou nas artes, artistas de cinema, artistas de rádio, jogadores de futebol, e, enfim, 9 *heróis de aventuras*, constantes dos jornais e revistas infantis e juvenis em estudo.

A posição dos nomes, na lista, era feita sem separação dos nomes pelas correspondentes categorias. Pedia-se aos alunos que sublinhassem os nomes por eles *conhecidos, e tantos quantos fossem conhecidos*.

Para a compreensão do valor a ser atribuído aos resultados gerais deste item, convém lembrar que, no número das respostas obtidas, figuravam os de 124 alunos de escolas secundárias, e que, entre os alunos das escolas primárias, maior número de respostas provinha também de alunos do V grau.

Pois bem, ordenados os nomes pela frequência das respostas, verificava-se que 3 *dos heróis de aventuras* figuravam entre as 10 personalidades *mais conhecidas*, acima das taxas obtidas pelos nomes de Osvaldo Cruz, Rio Branco, Olavo Bilac, Tamandaré e Pedro Américo, para só citar alguns grandes vultos nacionais contidos na relação.

Três outras personagens de histórias frequentes nas publicações, aqui consideradas, localizavam-se, ainda, entre a 11.^a e 20.^a das personalidades que nossas crianças e jovens declaravam conhecer.

Estes índices dizem, talvez, mais flagrantemente que outros, da influência que as publicações em estudo podem exercer sobre a mentalidade das crianças e jovens.

Para apreciação da *influência emocional*, exercida pelos heróis de aventuras, ou entrecos dramáticos em que habitualmente se apresentam, foi perguntado aos escolares se essas personagens, ou se essas histórias os haviam impressionado muito, *a ponto de sonharem com elas*.

Responderam, afirmativamente, 38% dos interrogados. Menção típica dos heróis de aventuras, ou de cenas em que apareciam, foi feita em 20% dos casos. Os cinco nomes mais citados correspondiam aos heróis ou episódios de histórias em que figuravam cenas de crueldade, assassinio e roubo. De modo geral, as respostas positivas, para este item, diminuía sensivelmente com a idade; apresentavam, no entanto, uma fase crítica entre os 9 e os 11 anos.

Pequenas diferenças podiam ser notadas também em relação aos leitores de um e de outro sexo. Meninas e moças declaravam sonhar com personagens românticas e com algumas das figuras femininas apresentadas; os meninos e rapazes indicavam, em mais alta percentagem, heróis que representassem força, audácia e fama, mesmo quando esta fosse conseguida na senda do crime. A mais alta taxa, porém, quer para os leitores de um, quer para os de outro sexo, recaía sempre sobre um dos terríficos heróis de aventuras, apresentado na época por uma das publicações chamadas *juvenis*, mas de larga circulação também entre crianças.

Entrevistas pessoais com várias crianças, feitas à margem do inquérito, demonstraram que, em certos casos, há sonhos de angústia; e que, por sugestão de certos tipos de criminosos, algumas crianças, mais impressionáveis, não conseguem dormir a sós, se lêem, à noite, as histórias em que sejam protagonistas esses tipos.

Muito embora se deva considerar reduzida a percentagem de crianças em tais condições, a verdade é que as sugestões das expressivas gravuras de jornais e revistas concorrem para agravamento de conflitos íntimos, prejudicando a vida mental higiênica, que lhes conviria fosse sempre proporcionada.

i) *Interesse por outros povos e nações*

No questionário dirigido aos alunos, apresentava-se esta pergunta:

Qual o país que você mais deseja conhecer?

As respostas, na ordem de freqüência, em percentagem, foram as seguintes:

<i>Países:</i>	<i>%</i>
1. Estados Unidos	38
2. Brasil	17
3. Portugal.	7
4. França.	6
5. Inglaterra.	4
6. Argentina.	3
7. Itália.	2
8. Alemanha.	1
9. Egipto.	1
10. Outros países.	21
Total.	100

Certo é que os motivos determinantes da escolha, em cada aluno, são muito variados: influências do cinema, da nacionalidade dos pais, dos conhecimentos escolares, de leituras diversas. Mas a forte percentagem com que se apresentam os Estados Unidos, em relação às demais nações, não poderá deixar de ser atribuída, também, de modo sensível, à sugestão da matéria apresentada pelos jornais e revistas, cujos motivos e cenários mais freqüentes são os desse grande país.

j) *Influencia combinada do cinema e das publicações infantis e juvenis*

Em muitos dos pontos, relativos a influências dos jornais e revistas infantis, forçoso seria considerar a atuação conjunta de outros fatores, entre os quais, certamente, o cinema é o mais importante (3).

Continha o questionário dirigido aos escolares, por isso mesmo, algumas perguntas sobre a sua maior ou menor assiduidade às exibições cinematográficas, e também sobre os tipos de fitas preferidas.

(3) Duas das empresas editoras, ligadas a estações radiofônicas, têm, ultimamente, lançado mão do rádio, como recurso de maior publicidade, fazendo representar episódios emocionantes de histórias contidas nos jornais e revistas juvenis. Não será preciso salientar em quanto esta forma de apresentação conjugada (leitura, cinema, e rádio) poderá influir nas crianças e jovens.

O resultado, quanto à freqüência ao cinema, foi o seguinte, em porcentagens, segundo os sexos:

<i>Freqüência ao cinema</i>	<i>Sexo masculino</i>	<i>Sexo feminino</i>
Muito assídua	62	65
Menos assídua	18	17
Nenhuma	19	17
Não responderam	1	1
Total	100	100

Com relação ao gênero de produções cinematográficas mais apreciadas, assim se manifestaram as crianças e jovens, segundo os sexos, em percentagem:

<i>Fitas preferidas</i>	<i>Sexo masculino</i>	<i>Sexo feminino</i>
1. Aventuras policiais, de "far west", fitas em série	40	15
2. Enredos históricos	15	14
3. Dramas e romances	8	20
4. Histórias de crianças	7	20
5. Comédias	7	9
6. Desenhos animados	5	5
7. Revistas, operetas	2	5
8. Mistérios e crimes	5	2
9. Fitas naturais e jornais	3	3
10. Assuntos de guerra	2	1
11. Marinha e aviação	1	1
12. Assuntos de esporte	1	1
13. Respostas imprecisas	4	4
Totais	100	100

Conforme se vê destes dados, 63% das crianças e jovens vão muito assiduamente ao cinema, 17%, habitualmente o freqüentam. Declararam não assistir a exibições, 18%. A taxa de jovens sobre que recai a influência do cinema é, assim, para o grupo de escolares, que o inquirido compreendeu, de 80%.

A influência conjunta dos temas de exibições cinematográficas e do conteúdo das publicações tornava-se, assim, muito poderosa, para elevada percentagem dos escolares. Nítida discriminação das influências do cinema e das publicações não se tornou possível.

Nos enredos de aventuras de tipo policial, de *far west* e similares, recaem, aqui, como para os assuntos dos jornais e revistas, mais acentuada preferência, por parte dos meninos e rapazes. Note-se, porém, que o gênero que logo a seguir se apresenta, com mais coincidência de taxas, para os dois sexos, é o de temas históricos.

l) *Influências sobre idéias profissionais e interesse pelo trabalho*

Poderiam ser notadas influências sensíveis, sobre os ideais profissionais e interesse pela vida do trabalho, atribuídas às publicações infantis e juvenis?

A pergunta foi feita aos alunos e, também, às mães. A julgar pela análise das respostas das crianças e jovens, e seu confronto, nenhuma influência, direta ou decisiva, poderá ser atribuída, salvo casos muito particulares, à matéria contida nas publicações.

Perguntados sobre a profissão que desejavam seguir, assim responderam os alunos de um e de outro sexo:

<i>Profissão ou carreira desejada</i>	<i>Sexo masculino</i>	<i>Sexo feminino</i>
1. Carreira militar	28	—
2. Profissões liberais	27	10
3. Transportes, aviação	13	3
4. Artes e ofícios	9	9
5. Comércio	5	7
6. Funcionalismo público	4	6
7. Magistério	3	44
8. Teatro, cinema e rádio.....	1	1
9. Música	—	5
10. Atividades domésticas	—	3
11. Jornalismo, literatura	—	2
12. Diversos.....	4	4
13. Sem respostas	6	6
Totais.	100	100

As respostas dadas pelas mães refletem, certamente, em certos casos, seus próprios desejos no encaminhamento dos filhos. Por isso mesmo, modificam-se, sensivelmente, algumas das taxas apuradas em suas respostas; há, no conjunto, porém, satisfatória coerência. E' o que se poderá ver a seguir:

<i>Profissão ou carreira</i>	<i>Sexo masculino</i>	<i>Sexo feminino</i>
1. Carreira militar	24	—
2. Profissões liberais	19	5
3. Transporte, aviação	11	2
4. Artes e ofícios	13	4
5. Comércio.....	4	6
6. Funcionalismo público	7	10
7. Magistério,	3	47
8. Teatro, cinema e rádio	1	1
9. Música	1	5
10. Atividades domésticas	—	6
11. Jornalismo, literatura	—	1
12. Diversos	4	1
13. Sem respostas	13	12
Totais.	100	100

Algumas respostas das mães indicavam alguma influência devida a sugestões contidas nas revistas e jornais, quanto à carreira ou profissão desejada: atividades literárias, aviação, transportes, cinema e rádio. A diminuta taxa destes casos não permite, porém, admitir que ocorram influências decisivas, neste particular.

IV. APRECIÇÃO GERAL SOBRE OS RESULTADOS DO INQUÉRITO.

Todos quantos possuam experiência no emprego de certos recursos de estudo social, entre os quais figura o *método de questionários*, sabem do extremo cuidado que se deverá tomar na sua aplicação, na apuração e na interpretação final de seus resultados. Para o fim de recolher opiniões, ou expressão de atitudes coletivas, o questionário é, no entanto, instrumento de eleição; pode ser ainda empregado para a coleta de fatos, desde que precauções especiais sejam tomadas, na forma da indagação. (3)

Maior fidedignidade terão os resultados de inquérito que sejam obtidos por questionários combinados, e a que se poderiam chamar de *questionários travados*, e quando as opiniões, ou a expressão de atitudes, possam ser documentadas com apêio na indicação de fatos, ou exemplos, como realmente se fez nesta parte da investigação do I. N. E. P.

A interpretação final de todo o trabalho poderá, pois, legitimamente, apoiar-se no cotejo entre a descrição objetiva, que se fez, com relação à apresentação e conteúdo das publicações, e os dados colhidos pelo inquérito realizado entre escolares, mães e professores.

De par com as informações assim obtidas, permitiu o inquérito estabelecer índices de valor social para mais extenso estudo do problema. Ao mesmo tempo que julgavam jornais e revistas infantis e juvenis, as mães e os professores também se submetiam a uma prova, e que era a da compreensão que têm de sua própria tarefa educativa, expressa em pontos de vista e modos de observar a conduta de crianças e jovens.

Sem dúvida alguma, a documentação recolhida, em fatos, e opiniões, revela a extensão, a modalidade e a intensidade de várias das influências da leitura habitual das publicações em exame.

A *extensão* foi demonstrada pelo fato de haverem 79% dos escolares declarado praticar leitura freqüente das revistas e jornais.

(3) Koos, L. V., *The Questionnaire in Education, (A critique and manual)* MacMillan, New York.

As *modalidades* das influências foram também apuradas, verificando-se que algumas delas são de natureza construtiva; outras, ao contrário, de caráter francamente negativo para a boa formação mental e moral das crianças e jovens. Os escolares, em mais de dois terços, declararam retirar vantagens da leitura, opinião, por igual, manifestada pelas mães. Não se manifestaram, assim, os professores, de que menos de um quarto (18%) aceitava valor educativo integral, e de que contingente igual a 40% opunha restrições muito fundamentadas. Exame mais acurado da questão, em sucessivos itens, apurou algumas das boas e más influências. As boas influências são resumidas, na opinião das mães e professores, em estimular o espírito de iniciativa, a capacidade inventiva, a curiosidade intelectual por certos assuntos, a aquisição de conhecimentos geográficos e históricos, resultados esses, já de presumir-se, pois, são os do exercício da leitura, em geral. As más influências notadas seriam as de esquecimento dos deveres escolares, maior turbulência nos brinquedos, a imitação de tipos sociais menos desejáveis, as re--percussões emocionais intensas, em, pelo menos, um terço dos leitores. Dos mestres, 36% citaram exemplos típicos de turbulência e desobediência; as mães, porém, os apontaram em menor proporção. A influência sobre a forma de brinquedos, ou jogos turbulentos, foi verificada, aliás, pelo depoimento dos próprios escolares. Todas as modalidades das influências, que se notaram, são muito variáveis de indivíduo a indivíduo, segundo a idade, o temperamento, o nível mental, e o regime educacional, em que vivam, no lar e na escola; e daí, a discordância entre algumas das opiniões emitidas pelos mestres ou pelas mães.

A *intensidade* das impressões da leitura foi apurada pelo depoimento das crianças e jovens em vários pontos, e, de modo especial, no conhecimento dos heróis de aventuras, mais presentes ao pensamento dos escolares, que muitos de nossos grandes vultos históricos. Declararam ainda 38% dos leitores que se impressionam com o relato de cenas violentas, ou de crueldade, a ponto de sonharem com elas. Certo é que essa intensidade cresce de muito pela ação combinada das leituras e do cinema, e que perfeita discriminação da influência de um e de outro desses meios de recreação não se poderá fazer facilmente, pois como se viu, noutro ponto do inquérito, 80% dos escolares freqüentam exhibições cinematográficas, com maior ou menor assiduidade.

Essa ação conjugada é sensível no interesse por outros povos ou nações, em que figuram em primeiro lugar os Estados Unidos, de onde provém a maior produção de filmes e, também, a de contos ou histó-

rias das publicações era estudo. A influência sôbre ideais profissionais não foi demonstrada, a não ser em casos muito particulares. Influências mais poderosas, do ambiente social, parecem dominar por inteiro êste ponto, revelando, no entanto, o muito que há a fazer pela orientação profissional de nossos jovens.

Pela descrição objetiva que se fêz do material utilizado nas publicações em estudo, e seu confronto com o que afirmam mães e professôres, será possível enfim, a qualquer pessoa medianamente culta formular conclusões, em cada caso justificadas. As conclusões do órgão téc-nico, que realizou era investigação, serão, porém, publicadas de modo completo, precedidas, como se verá, de algumas observações relativas ao complexo e delicado problema da literatura infantil e juvenil, de que as publicações periódicas, compreendidas pela investigação, não representam, afinal, senão um aspecto dos mais graves, pela difusão que alcançam os jornais e revistas, e pela evidente ausência, por parte de algumas emprêsas editoras, de programa que considere tanto os benefícios como os maléficos que as publicações para crianças e jovens podem proporcionar.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE OUTUBRO DE 1944

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

2 — É publicada a Portaria n.º 7.290, de 29-9-944, do Ministro da Guerra, que aprova as instruções para o concurso de admissão aos cursos da Escola Técnica do Exército, em 1945.

4 — É publicada a Ata de 29-9-944, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 18.ª sessão da 2.ª reunião ordinária do ano.

6 — É publicado o Aviso n.º 3.066, de 4-10-944, do Ministro da Guerra, que dispõe sobre o funcionamento, ainda no corrente ano, do curso para subalternos da ativa na Escola de Moto-Mecanização.

7 — É publicada a Portaria n.º 326, de 5-10-944, do Ministro da Aeronáutica, que aprova as instruções para o funcionamento da Escola de Aeronáutica.

7 — É publicada a Ata de 25-9-944, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 17.ª sessão da 2.ª reunião ordinária do ano.

9 — É publicado o Decreto-lei número 6.936, de 6-10-944, que estende a diplomados pela Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo as regalias dos licenciados em educação física e dos médicos especializados em educação física e desportos.

9 — É publicado o Decreto-lei número 6.937, de 6-10-944, que reorganiza o Serviço de Estatística Demográfica, Moral e Política.

9 — É publicado o Decreto n.º 16.742, de 6-10-944, que aprova o regimento do Serviço de Estatística Demográfica, Moral e Política, do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

9 — É publicado o Aviso n.º 3.085, de 6-10-944, do Ministro da Guerra, que autoriza o funcionamento, no Centro de Instrução Especializada, dos cursos para formação de monitores.

10 — É publicada a Portaria n.º 54, de 6-10-944, do Ministro do Trabalho, que aprova as instruções para o funcionamento do Centro de Estudos Econômicos do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

11 — É publicada a Ata de 4-10-944, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 20ª sessão da 2ª reunião ordinária do ano.

11 — É publicada a Ata de 2-10-944, do Conselho Nacional de Educação, relativa à décima nona sessão da 2.ª reunião ordinária do ano.

13 — É publicado o Decreto n.º 16.787, de 11-10-944, que aprova o regimento do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas do Ministério da Agricultura.

13 — É publicada a Circular n.º 2, de 17-6-944, do Diretor da Divisão do Ensino Comercial, que recomenda normas a seguir, traçadas de acordo com o art. 11 da Lei n.º 378, de 13-1-937.

14 — É publicada a Portaria n.º 468, de 13-10-944, do Ministro da Educação, que constitui cinco sub-comissões especializadas na Comissão Nacional do Livro Didático.

14 — É publicada a Ata de 6-10-944, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 21.º sessão, da 2.º reunião ordinária do ano.

14 — É publicada a Ata de 9-10-944, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 22.º sessão da 2.º reunião ordinária do ano.

16 — É publicado o Decreto número 16.826, de 13-10-944, que aprova o regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura.

16 — É publicada a Resolução n.º 183, de 20-7-944, da Junta Executiva Central do Conselho Nacional de Estatística, que adia a realização do Curso de Aperfeiçoamento, instituído pela Resolução n.º 67.

16 — É publicada a Portaria n.º 346, de 13-10-944, do Ministro da Aeronáutica, que fixa o número de vagas à matrícula no Curso Especial de Saúde.

16 — É publicado o Aviso n.º 3.171, de 13-10-944, que fixa o número de vagas à matrícula nos cursos da Escola Veterinária do Exército, em 1945.

19 — É publicado o Decreto número 16.623, de 19-9-944, que concede reconhecimento, sob regime de inspeção permanente, ao curso ginásial do Ginásio Cristo Rei, com sede em Jacarêzinho, no Estado do Paraná.

19 — É publicada a Portaria n.º 781, de 17-10-944, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do curso avulso de inseminação artificial, na Fazenda Experimental de Criação da D.F.P.A., em Bagé, no Estado do Rio Grande do Sul.

19 — É publicada a Portaria n.º 782, de 17-10-944, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do curso avulso de botânica sistemática, subordinado à Diretoria dos Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização.

23 — É publicada a Portaria número 355, de 20-10-944, do Ministro da Aeronáutica, que revoga as instruções que regulam o funcionamento do Curso de Formação de Oficiais Intendentes da Aeronáutica, e dá novas instruções.

24 — É publicado o Decreto número 16.915, de 20-10-944 que aprova o regimento do Serviço de Estatística da Educação e Saúde do Ministério da Educação e Saúde.

24 — É publicada a Portaria n.º 443, de 10-10-944, do Ministro da Educação, que cassa, a pedido, a inspeção preliminar concedida ao curso auxiliar de comércio da Escola Comercial Benjamin Constant, com sede em Manaus, no Estado do Amazonas.

24 — É publicada a Portaria n.º 446, de 10-10-944, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao curso comercial básico da Escola Comercial D. Pedro II, com sede em S. João da Boa Vista, no Estado de São Paulo.

24 — É publicada a Portaria n.º 450, de 10-10-944, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar aos cursos comercial básico e técnico

de contabilidade da Escola Técnica de Comércio Santo Antônio, com sede em Blumenau, no Estado de Santa Catarina.

24 — É publicada a Portaria n.º 451, de 10-10-944, do Ministro da Educação, que concede , inspeção preliminar aos cursos comercial básico e técnico de contabilidade da Escola Técnica São José, com sede em Curitiba, no Estado do Paraná.

24 — É publicada a Portaria n.º 452, de 10-10-944, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar aos cursos comercial básico e técnico de contabilidade da Escola Técnica de Comercio Campineira, com sede em Campinas, no Estado de São Paulo.

25 — É publicado o Aviso n.º 3.300, de 23-10-944, do Ministro da Guerra, que autoriza o funcionamento do Curso C, na Escola de Transmissões, para cabos, e dá instruções sobre o mesmo.

30 — É publicada a Ata de 13-10-944, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 23.ª sessão da 2.ª reunião ordinária do ano.

30 — É publicada a Portaria número 7.373, de 27-10-944, do Ministro da Guerra, que aprova as instruções para o concurso de admissão aos cursos da Escola de Saúde do Exército, em 1945.

31 — É publicado o Decreto número 16.858, de 17-10-944, que cria o estandarte da Escola de Aeronáutica.

31 — É publicada a Ata de 14-10-944, do Conselho Nacional de Educação, relativa a 24.ª sessão da 2.ª reunião ordinária do ano.

31 — É publicada a Portaria número 7.375, de 28-10-944, do Ministro da Guerra, que aprova as instruções para o concurso de Admissão à Escola Veterinária do Exército, em 1945.

II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DOS ESTADOS, DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS.

2 — Em Aviso n.º 20, a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo recomenda aos diretores de estabelecimentos de ensino a participação das escolas nas comemorações da Semana Nacional da Criança.

3 — É publicado o regulamento do ensino pré-primário do Distrito Federal a que se refere o Decreto Municipal n.º 7.758, de 10-4-944.

4 — É assinado o Decreto do governo do Estado de São Paulo que localiza uma escola mista de 2.º estágio do bairro da Torrinha em Santo André.

5 — É publicado o Decreto número 14.215, de 4-10-944, do Estado de São Paulo, que dá nome aos seguintes grupos escolares: " Nova Granada" ao 1.º da cidade de Nova Granada; " Antônio Furlan" ao de Xarqueada, em Piracicaba; "João Feliciano" ao 2.º de Ja-careí; "Paulo de Lima Correia", ao 3.º de Catanduva; " Professor Clodo-veu Barbosa" ao de Monte Alegre, em Amparo.

5 — O Diretor Geral da Educação do Estado do Paraná, baixa a Portaria n.º 616, como homenagem ao " Professor Paranaense".

6 — É publicado o Decreto n.º 14.216, de 5-10-944, do Estado de São Paulo, que dá o nome de "Dr. João Barbosa Rodrigues" ao Museu Botânico do Instituto de Botânica.

6 — É publicado o Decreto n.º 1.172, de 5-10-944, do Estado do Rio Grande do Sul, que incorpora ao grupo escolar de Boqueirão, município de São Lourenço, a escola isolada de Vila Maria.

6 — É publicado o Decreto n.º 1.175, de 5-10-944, do Estado do Rio Grande do Sul, que dá a denominação de "An-tão de Faria" ao grupo escolar de Vila Jardim, município de Porto Alegre.

6 — É publicado o Decreto n.º 1.174, de 5-10-944, do Estado do Rio Grande do Sul, que dá a denominação de "Pon-che Verde" ao grupo escolar do município de Piratini.

6 — É publicado o Decreto n.º 1.175, de 5-10-944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio à Associação Rio Grandense de Música.

7 — É publicado o Decreto n.º 1.974, de 6-10-944, do Estado do Rio de Janeiro, que declara de utilidade pública um terreno em São Miguel, município de Vergel, onde será construída a escola típica rural da região.

7 — É publicado o Decreto n.º 1.975, de 6-10-944, do Estado do Rio de Janeiro, que declara de utilidade pública, terrenos no distrito de Carapébús, município de Macaé.

11 — É publicado o Decreto n.º 20, de 4-10-944, do Estado do Piauí, que localiza uma cadeira de 1.ª entrância na escola "D. Severino", de Terezina.

11 — O Diretor Geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo baixa portaria pela qual reafirma autonomia didática ao professor primário na execução dos programas.

11 — É publicado o Decreto-lei número 14.221, de 16-10-944, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre a criação do Departamento Estadual da Criança (D.E.C.) e dá outras providências.

11 — É publicado o Decreto de 10-10-944, do Estado de São Paulo, que localiza um curso de alfabetização

na 5.ª Bateria Independente de Artilharia da Costa, no município de Guarujá.

12 — É publicada a Portaria n.º 8, do Departamento de Educação do Estado de Pernambuco, que estabelece normas gerais para a aplicação dos testes pedagógicos nas escolas públicas primárias.

12 — É publicada a Portaria n.º 619, do Departamento de Educação do Estado do Paraná, que designa uma comissão encarregada de estudar as bases dos programas mínimos a serem adotados nas escolas do Estado.

13 — É publicada a Portaria número 181, de 10-10-944, do Estado de Sergipe, que torna público o programa do concurso para provimento das cadeiras de ensino primário.

13 — A Secretaria da Educação e Saúde do Estado do Espírito Santo incluiu no orçamento de 1945 a verba necessária para construção e instalação de um ginásio na cidade de São Mateus.

13 — É publicado o Decreto n.º 14.266, de 12/10/944, do Estado de São Paulo, que dá a denominação de "Professor João Lourenço Rodrigues" ao grupo escolar de Cambuí, em Campinas.

13 — É publicado o Decreto-lei número 1.120, de 27/9/944, do Estado de Santa Catarina, que abre crédito especial para compra de terrenos necessários à ampliação das dependências do grupo escolar "Olívio Amorim" e da Fazenda Modelo "Assis Brasil", no distrito de Trindade.

13 — É publicado o Decreto-lei número 1.136, de 6/10/944, do Estado de Santa Catarina, que autoriza a Fa-

zenda do Estado a adquirir, por doação gratuita da Prefeitura Municipal de Caçador, o edifício do grupo escolar de Rio das Antas.

13 — É publicado o Decreto número 1.181, de 12/10/944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio ao Centro Acadêmico "André da Rocha", da Faculdade de Direito da Universidade de Porto Alegre.

14 — É publicada a Resolução número 16, de 13/10/944, do Secretário Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, que recomenda providências para a realização do concurso anual de composição promovido pela União Brasileira Pró-Temperança.

15 — É assinado o Decreto do governo do Estado do Rio Grande do Norte, que cria o Jardim de Infância Modelo anexo às Escolas Reunidas Áurea Barros e mais cinco com funcionamento nos grupos escolares "Frei Miguelinho", "João Tibúrcio", "Alberto Torres", "Isabel Gondim" e "Augusto Severo".

17 — É publicado o Decreto número 1.182, de 16/10/944, do Estado do Rio Grande do Sul, que transfere o grupo escolar "Afonso Rodrigues", em S. Francisco de Assis, do 2.º para o 1.º estágio.

17 — É publicado o Decreto número 1.183, de 16/10/944, do Estado do Rio Grande do Sul, que extingue as escolas isoladas de Rincão de Sapucaia, município de São Leopoldo, e da Estação Vitória, município de Montene-gro.

18 — A Divisão de Pesquisas Educativas do Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro exped

instruções sobre o ensino dos alunos repetentes.

18 — É publicado o Decreto de 17/10/944, do Estado de São Paulo, que localiza uma escola mista urbana de 2.º estágio, em Ourinhos.

18 — É publicado o Decreto número 1.185, de 18/10/944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio de Cr\$ 10.000,00 ao Orfanato São Vicente de Paulo, de Santa Maria.

18 — É publicado o Decreto número 1.188, de 18/10/944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio de Cr\$ 30.000,00 à Creche do Círculo Operário Caiense.

18 — É publicado o Decreto número 1.189, de 18-10-944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio de Cr\$ 55.000,00 ao Instituto Educacional de Menores, de Rio Pardo.

18 — É publicado o Decreto número 1.195, de 18/10/944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 10.000,00 ao Orfanato Dona Conceição, de Pelotas.

18 — É publicado o Decreto número 1.196, de 18/10/944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 10.000,00 à Escola do Semeador, da Igreja Episcopal Brasileira de Pelotas.

18 — É publicado o Decreto número 1.191, de 18/10/944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 10.000,00 ao Instituto de Assistência e Proteção à Infância de Porto Alegre.

18 — É publicado o Decreto número 1.198, de 18/10/944, do Estado do

Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 10.000,00 ao Asilo e Orfanato " Lucas Araújo", de Passo Fundo.

18 — É publicado o Decreto número 1.200, de 18/10/944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 10.000,00 à Escola São Carlos, de Dona Francisca, município de Cachoeira.

18 — É publicado o Decreto número 1.201, 18/10/944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 10.000,00 à Fundação Orfanato Bidart, de Bagé.

18 — É assinado Decreto do Estado de Minas Gerais que determina a instalação do grupo escolar já criado da cidade de Guapé.

19 — É publicado o Decreto-lei número 851, de 13/10/944, do Estado do Piauí, que concede o auxílio de Cr\$ 50.000,00 para campanha de assistência social.

20 — É publicado o Decreto número 1.991, de 10/10/944, do Estado do Rio de Janeiro, que transforma em "típica rural" a escola isolada que funciona no Educandário "Vista Alegre", município de São Gonçalo.

20 — É publicado o Decreto número 1.211, de 20/10/944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 50.000,00 à Escola de Parobé, de Porto Alegre.

20 — É publicado o Decreto número 1.212, de 20-10-944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 30.000,00 ao Instituto Santa

Luzia de Assistência aos Cegos, de Porto Alegre.

20 — É publicado o Decreto número 1.213, de 20-10-944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 30.000,00 ao Orfanato S. Antônio do Pão dos Pobres, de Porto Alegre.

20 — É publicado o Decreto número 1.218, de 20-10-944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 20.000,00 à Casa da Criança Desamparada Sagrado Coração de Jesus, de Cachoeira.

20 — É publicado o Decreto número 1.219, de 20-10-944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 10.000,00 ao Asilo de Órfãs N. S. da Conceição, de Pelotas.

21 — É publicada a Portaria número 188, de 19-10-944, do Estado de Sergipe, que recomenda aos diretores de estabelecimento de ensino a rigorosa observância ao Regulamento Sanitário.

21 — É publicado o Decreto número 1.220, de 20-10-944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 3.000,00 para os espetáculos realizados como parte do programa das comemorações da " Semana da Criança".

21 — É publicada a Portaria do Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais, que baixa instruções para os trabalhos de promoções e exames nas Escolas Normais do Estado.

22 — É publicado o Decreto-lei número 1.057, de 21-10-944, do Estado de Pernambuco, que abre crédito su-

plementar de Cr\$ 12.000,00 à Escola Superior de Agricultura do mesmo Estado.

23 — É publicado o Decreto número 1.222, de 23-10-944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 30.000,00 à Escola Sagrado Coração, de Antônio Prado.

23 — É publicado o Decreto número 1.225, de 23-10-944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 10.000,00 ao Orfanato N. S. da Piedade, de Porto Alegre.

23 — É publicado o Decreto número 1.227, de 23-10-944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 30.000,00 ao Padre João Pedron para iniciar a construção da " Cidade dos Meninos", em Santa Maria.

23 — É publicado o Decreto número 1.228, de 23-10-944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 10.000,00 ao Asilo Menino Jesus de Praga, de Santa Vitória.

23 — É publicado o Decreto número 1.229, de 23-10-944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 10.000,00 ao Instituto São Gabriel, de São Gabriel.

23 — É publicado o Decreto número 1.231, de 23-10-944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 10.000,00 à Associação de Proteção à Infância, de Taquara.

23 — É publicado o Decreto número 1.230, de 23-10-944, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede um auxílio de Cr\$ 10.000,00 à Creche N. Senhora Medianeira, do Círculo Operário Leopoldinense.

23 — É assinada a Portaria número 54, da Diretoria do Departamento de Educação do Território de Guaporé, que cria um curso de emergência para a formação de auxiliares do ensino.

24 — É publicado o Decreto-lei número 857, de 18-10-944, do Estado do Piauí, que abre o crédito suplementar de Cr\$ 35.000,00 à verba do Departamento do Ensino.

24 — A Divisão de Estatística e Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro expede instruções para a aplicação e correção de provas objetivas, ou testes pedagógicos.

25 — É publicado o Decreto número 2.133, de 24-10-944, do Estado de Minas Gerais, que reconhece como de 1.º grau a Escola Normal " Governador Valadares", de Medina.

26 — É publicado o Decreto número 14.253, de 25-10-944, do Estado de São Paulo, que dá a denominação de "Dr. Gaspar Ricardo" ao grupo escolar de St.º Antônio, em Boituva.

27 — É publicada a Portaria número 29, do Secretário de Educação e Saúde do Estado de Minas Gerais, que dá instruções sobre as bancas examinadoras para as escolas primárias particulares.

28 — É publicado o Decreto-lei número 1.251, de 27-10-944, do Estado do Rio de Janeiro, que concede isenção de impostos estaduais ao Patronato de Menores do Distrito Federal.

30 — É publicado o Decreto número 1.252, de 27-10-944, do Estado do

Rio Grande do Sul, que cria uma Escola Experimental anexa ao Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Departamento de Educação Primária e Normal e dá outras providências.

30 — É assinada a Portaria número 55, da Diretoria do Departamento de Educação do Território de Guaporé, que altera o período letivo das escolas primárias.

31 — É publicado o Decreto-lei de 11-10-944, do Estado do Piauí, que concede o auxílio de Cr\$ 15.000,00 ao Instituto "Monsenhor Hipólito", de Picos.

III. ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

12 — É publicado o Decreto-lei número 10, de 15-9-944, da Prefeitura de Amarante (Piauí), que abre o crédito suplementar de Cr\$ 400,00 para pagamento de aluguel da escola "São José".

19 É publicado o Decreto-lei número 14, de 15-8-944, da Prefeitura de Alto Longá (Piauí), que abre o crédito especial de Cr\$ 430.617,00 para construção de um prédio escolar.

31 — É publicado o Decreto-lei número 15, de 14-4-944, da Prefeitura de Uruçuí (Piauí), que cria uma escola primária e um cargo de professor.

IV. NOTICIÁRIO

1 — Inaugura-se uma Escola Rural em Oliveira dos Campinhos (Bahia).

1 — Iniciam-se as comemorações do 40.º aniversário de fundação do Colégio Isabela Hendrix de Belo Horizonte (Minas Gerais).

2 — Inaugura-se no Rio de Janeiro o Curso de Férias do Teatro do Estudante.

4 — Realizam-se no Rio de Janeiro as solenidades comemorativas do 112.º aniversário da Faculdade Nacional de Medicina.

4 — Comemora-se em Terezina (Piauí) o 99.º aniversário do Liceu Piauiense, atualmente Colégio Estadual do Piauí.

4 — É fundada a Casa de Menores do Seras, na cidade de Areia Branca, (Rio Grande do Norte).

6 — Visita o Rio de Janeiro, em viagem de intercâmbio cultural, uma embaixada de estudantes da Faculdade de Arquitetura da Universidade de Montevídeu.

6 — Realiza-se a solenidade da instalação do I Congresso de Estudantes da Universidade do Paraná.

7 — É inaugurada oficialmente a Escola Técnica Nacional na cidade do Rio de Janeiro.

7 — Visita Terezina (Piauí) uma caravana de estudantes da Faculdade de Farmácia e Odontologia do Ceará.

7 — Uma caravana de 50 inspetores, diretores e professores de Piracicaba (São Paulo) visita a capital paulista.

7 — Segue para Belo Horizonte (Minas Gerais) uma embaixada de estudantes da Faculdade Nacional de Odontologia.

10 — Têm início, em todo o país, as comemorações da "Semana da Criança".

10 — É instituída 'a sopa escolar' era todos os grupos escolares de Natal (Rio Grande do Norte), por iniciativa do Departamento de Educação, com a cooperação da Legião Brasileira de Assistência.

10 — Noticia-se que se acham adiantados os trabalhos de construção do pré-dio destinado aos serviços do Centro de Educação para mulheres delinqüentes, em João Pessoa (Paraíba).

10 — As professorandas do Instituto de Educação de João Pessoa (Paraíba) visitam as escolas públicas do Recife.

12 — É lançada a pedra fundamental do Ginásio Sete de Setembro em Natal (Rio Grande do Norte).

12 — É comemorado o 27.º aniversário de fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Natal (Rio Grande do Norte).

12 — É inaugurado em Barreto, na cidade de Niterói (Rio de Janeiro) o Instituto "Jackson de Figueiredo", estabelecimento de educação para menores abandonados.

12 — É comemorado o 68.º aniversário de fundação da Escola de Minas de Ouro Preto (Minas Gerais).

14 — Instala-se em Beneditinos (Piauí) a Sociedade Beneditina de Proteção à Maternidade e à Infância.

15 — Inaugura-se em Ilhotas, Teresina (Piauí) o prédio construído pelo governo estadual cedido a L. B. A. para instalação de uma escola profissional.

15 — A Legião Brasileira de Assistência distribui roupas e fardas a 5.000 escolas de Natal (Rio Grande do Norte).

15 — É comemorado o cinquentenário do grupo escolar " Cesário Mota" do município de Itu (São Paulo).

16 — Sob a presidência do Ministro da Educação e Saúde, iniciam-se os trabalhos da Reunião dos Diretores de Departamento de Puericultura.

17 — Falece no Rio de Janeiro o Professor Jonathas Serrano, do Colégio Pedro II e membro do Conselho Nacional de Educação.

17 — Divulga-se que em Teresina (Piauí) a Casa da Criança presta assistência diária a mais de 400 infantes.

17 — É inaugurado o novo prédio do Orfanato "Santa Luiza" de Vitória (Espírito Santo).

17 — É inaugurado o grupo escolar " 19 de Abril" na Colônia Esperança, município de Caviuna (Paraná).

18 — Inaugura-se a Escola de Enfermagem de Niterói (Rio de Janeiro).

18 — Inauguram-se, no Estado do Rio de Janeiro, novos pavilhões do Educandário Vista Alegre, destinado aos filhos de leprosos.

21 — É doado ao governo do Estado do Rio de Janeiro pelo Sr. Edmundo Peralta Bernardes um terreno em Patí do Alferes, município de Vassouras, para construção de uma escola típica rural.

22 — Realiza-se no Rio de Janeiro o Congresso de Escotismo, convocado pela União de Escoteiros do Brasil.

23 — Em viagem de inspeção escolar, segue para o norte fluminense o Diretor do Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

- 28 — E' inaugurado oficialmente o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Saúde. .
- 29 — Inaugura-se no município de St.º Amaro (Bahia) a Escola Primária Rural.
- 30 — Chega a Belo Horizonte uma embaixada de estudantes do Colégio X. S. Auxiliadora de Vitória (Espírito Santo).
- 30 — São inaugurados os prédios dos grupos escolares da sede do município de São Gabriel e do distrito de Cacequi (Rio Grande do Sul).
- 31 — São inaugurados os prédios dos grupos escolares da sede do município de Livramento e do distrito de Porteirinha (Rio Grande do Sul).

INFORMAÇÃO DO PAÍS

CEARÁ

Estão em vias de conclusão as construções dos edifícios dos grupos escolares de Iguatu e Granja, no Estado do Ceará ; e, em andamento, as obras de construção dos grupos escolares de Brejo dos Santos, Pentecostes e Ibicuipeba.

MINAS GERAIS

O Governo de Minas Gerais criou recentemente cinco novos grupos escolares em Belo Horizonte. Para instalar esses novos estabelecimentos providencia a administração mineira a construção imediata de modernos edifícios, para três dos quais já se acham concluídos os estudos preliminares. Um deles terá 18 salas de aulas, biblioteca e museu, auditório, refeitório, podendo comportar 1.440 alunos em dois turnos; o segundo terá 12 salas de aulas com a capacidade de 960 alunos; e o terceiro terá igual capacidade.

É de notar que, até os fins de 1944, Belo Horizonte possuía, em suas escolas primárias, 312 salas de aula, abrigando 27 mil crianças matriculadas. Com os novos edifícios a capacidade escolar da capital mineira será de 30 300 alunos.

PARAÍBA

No ato de distribuição de diplomas aos alunos que concluíram o curso, na Escola Normal de João Pessoa, o Dr. Rui Carneiro, Interventor Federal no Estado da Paraíba, pronunciou um discurso no qual traçou um grande programa de ação a ser cumprido no próximo ano por seu governo, dando combate sistemático ao analfabetismo, " Em 1945, disse textualmente, será assinalada em meu governo uma atividade incessante em benefício da saúde e educação da criança".

SÃO PAULO

Realizou-se na capital de São Paulo a "Semana do Ensino Profissional", lembrando-se, por essa ocasião, que o Estado vem mantendo escolas profissionais desde o ano de 1911. Atualmente São Paulo conta com uma rede de 16 escolas industriais e seis escolas técnicas. A administração desse ramo de ensino compete a uma Superintendência de Ensino Profissional diretamente subordinada ao Secretário da Educação.

TERRITÓRIO DO AMAPÁ

No decurso do ano de 1944, o governo do Território Federal do Amapá criou e instalou 26 novas escolas, duas das quais de artes domésticas.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

BOLÍVIA

Foi eleito Reitor da Universidade Nacional de Sucre, o Sr. Guillermo Fran-covich, professor da Faculdade de Direito da mesma organização, e que, por vários anos, exerceu postos na diplomacia boliviana, inclusive no Brasil.

Antes de sua posse, o novo reitor visitou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, onde teve ocasião de realizar entendimentos sobre maior cooperação intelectual entre a Bolívia e o Brasil.

GOSTA RICA

O Congresso de Costa Rica aprovou uma lei determinando que o Estado se encarregue da educação completa de todas as crianças débeis do físico ou da inteligência. Para a manutenção das escolas necessárias, foi estabelecido pequeno imposto especial.

ESPANHA

Estima-se em mais de vinte mil o número de professôres diplomados pelas escolas normais da Espanha que não têm obtido trabalho. Esta situação está sendo considerada pela administração, que espera abrir novos estabelecimentos de ensino primário dentro de pouco tempo.

ESTADOS UNIDOS

Comemorou-se há pouco o 78º aniversário da fundação da " Universidade de Howard", grande instituição americana de cultura para homens de cor, localizada na cidade de Washington.

A origem dessa universidade, pela qual já passaram mais de 10.000 alunos de ambos os sexos, é a seguinte:

Pur volta de 1866, um visitante ao Mayland Institute", antigo seminário liara homens de côr, ficou impressionado com o grau de inteligência demonstrado por uma turma de estudantes de teologia. a maioria dos quais havia sido recentemente libertada. Numa das reuniões de missionários da " Primeira Igreja Congregacionalista" expressou esse visitante a sua surpresa, com tão grande entusiasmo que, a seguir, se traçaram os planos da fundação de um seminário teológico tendo em vista formar homens de côr para o ministério evangélico. A seguir, o General de Divisão Oliver Otis Howard, veterano da Guerra Civil e sob cuia guarda estavam os fundos destinados à organização de escolas pata homens de côr, liderou um movimento para a fundação de um seminário e escola que recebeu em sua honra o nome de Howard.

A 2 de março de 1867 concedia o governo federal autorização para o funcionamento dessa instituição que viria, num futuro não muito remoto, tornar-se importante centro cultural dos Estados Unidos.

A 1.º de maio de 1867, com cinco alunos apenas, iniciava-se o departamento normal e de preparatórios, o qual funcionou até 1919. Naquela emergência, o Bureau dos Homens Livres veio em auxilio dessa organização corn um razoável subsídio que lhe permitiu comprar terrenos bem localizados em Washington. De fato, essa universidade acha-se situada a pouco mais de dois quilômetros ao norte do Capitólio, numa das mais altas colinas de Washington, o que permite descortinar-se dali os mais belos panoramas da capital dos Estados Unidos.

Durante o pânico de 1873, o " Bureau dos Homens Livres" fechou-se. e o

auxílio financeiro que a Universidade recebia sofreu redução considerável. Em 1879, porém, o Congresso votou uma verba de 10.000 dólares para essa instituição. Para que se tenha em apreço a importância dessa organização de ensino superior para os homens de cor, bastará dizer que as dotações feitas pelo Congresso dos Estados Unidos foram sendo aumentadas gradativamente, tendo atingido, em 1926, cerca de 218.000 dólares e quase 2.000.000 de dólares em 1936.

A Universidade de Howard é hoje importante centro de ensino dos Estados Unidos, e a maior e mais importante das existentes para estudantes de cor. O corpo discente, no momento, conta com mais de 2.000 alunos norte-americanos e estrangeiros, e o seu corpo docente compõe-se de 250 professores brancos e de cor; estes, em grande maioria.

Os presidentes da Universidade de Howard têm sido geralmente ministros evangélicos; o seu primeiro presidente de cor foi o ministro batista Dr. Mor-decai W. Johnson, embora John M. Langston, proeminente advogado e ex-congressista, tenha servido também como presidente interino.

A Universidade de Howard conta com uma excelente biblioteca de cerca de 71.000 volumes e o seu esplêndido estádio tem capacidade para mais de 10.000 pessoas. Os seus 24 edifícios são suntuosos e têm como nota arquitetônica predominante o estilo georgiano.

INDIA

O Conselho da Universidade de Sind propôs a criação de uma escola de cultura indígena e a abertura de uma escola de aeronáutica. Para isso a Universidade deverá tomar sob seu patrocínio di-

vérsos institutos atualmente dependentes da Universidade de Bombaim.

ITÁLIA

Nos primeiros dias de outubro, reiniciaram seus trabalhos as escolas italianas. Para isso, cuidou, com a devida antecedência, a Comissão Aliada, na qual figura o professor Carleton Washburne, de duas providências necessárias: a de impressão de livros didáticos que substituíssem os existentes, de mareação propaganda fascista, e do transporte dos professores para as localidades das escolas onde deveriam servir. Foram impressos cerca de 4 milhões de livros, e transportados cerca de 30 mil professores.

É de notar que 1.148 prédios escolares foram totalmente destruídos, por bombardeio OU incêndio, na parte da Itália já libertada, e que cerca de três mil outros foram danificados. As aulas estão, assim, funcionando também em igrejas, salões de cinema, casas adaptadas, ou mesmo em barracas.

MÉXICO

Do Itamarati, recebeu o ministro Gustavo Capanema um recorte do jornal mexicano "Excelsior" que publica o texto da Lei de Emergência promulgada pelo governo do México para combater o analfabetismo naquele país e que foi enviado pela embaixada brasileira na capital da nação amiga.

Segundo a referida lei, todos os cidadãos mexicanos alfabetizados entre 18 e 60 anos de idade serão obrigados a ensinar a ler e a escrever aos seus compatriotas de 6 a 40 anos que ainda não o saibam. Trata-se de uma verdadeira campanha nacional contra o analfabetismo, tomada em bases amplas, conforme

o simples enunciado do decreto do presidente Ávila Camacho deixa perceber, e deverá ser executada em três períodos, sendo o primeiro da data da promulgação da lei até o último dia de fevereiro de 1945, e néle o terço será empregada na organização dos trabalhos e na distribuição de 10 milhões de cartilhas que o Estado fornecerá para o grandioso empreendimento. Durante a segunda etapa, no lapso de um ano, será realizado o ensino e, na terceira, que deverá concluir-se em 31 de maio de 1946, proces-sar-se-á a revisão e a exposição dos resultados práticos.

As pessoas obrigadas a ensinar gozarão da faculdade de eleger a seus alu-nos e só quando não o queiram fazê-lo é que se verificará a intervenção das autoridades municipais, que então farão a escolha dos indivíduos do mesmo sexo daqueles, salvo quando se trate de menores de 9 anos. Nas populações em que sejam relativamente pouco numerosos os analfabetos, serão relevados da obrigação de ensinar os serventes, os operários, os empregados de pequeno salário e os pequenos comerciários e industriais de escassos proventos. Era troca, nos lugares onde predominam os analfabetos, as pessoas que saibam ler e escrever serão obrigadas a ensinar a dois ou mais dos primeiros.

A importante lei, que visa extinguir o analfabetismo no México, prevê a concessão de diplomas de mérito e menções de honra para os que demonstrem

particular zêlo e patriotismo nos trabalhos da campanha. Para dirigir a campanha foi designado o sr. Jaime Bordet, Secretário da Educação Pública do México.

NOVA ZELÂNDIA

Um congresso de professôres na Nova Zelândia elaborou uma "Carta da Criança" comumente conhecida também sob o nome de "Manifesto de Auchland". O referido documento contém declarações sôbre os seguintes pontos: *a)* a criança, seu bem estar físico, seu meio doméstico e escolar; *b)* o problema da delinqüência juvenil; *c)* os interesses particulares que prejudicam os esforços educativos e anulam o trabalho da escola; *d)* o sistema escolar, necessidade de sua reforma. O manifesto recomenda o prolongamento imediato da obrigatoriedade escolar até os 15 anos.

PARAGUAI

Por ocasião das festas comemorativas da independência do Brasil, os alunos da Escola Estados Unidos do Brasil, de Assunção, enviaram aos estudantes brasileiros uma mensagem, sob a furma de artístico álbum. Esse documento foi encaminhado à Divisão de Educação Extra-escolar do Departamento Nacional de Educação, pelo Ministro da Educação e Saúde, com ordem de o remeter à Escola Paraguai, do Distrito Federal.

BIBLIOGRAFIA

TEOBALDO MIRANDA SANTOS, *A Escola Primária, Organização e Administração*, 1944, Rio de Janeiro, Edit. A Noite, 416 p.

Professor no Instituto de Educação, do Rio de Janeiro, na Faculdade de Filosofia de Santa Úrsula e na Faculdade Católica de Filosofia do Rio de Janeiro, o A. vem exercendo, há alguns anos, o cargo de Diretor do Departamento de Educação Primária, da Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal. Compôs este livro, como explica em prefácio, para esclarecer os propósitos da reforma de ensino primário consubstanciada no decreto n.º 7.718, de 5 de fevereiro de 1944, dessa Prefeitura.

" A elaboração deste pequeno livro, diz o prof. Miranda Santos, foi inspirada no decreto que reorganizou o ensino primário no Distrito Federal. Escrito no curto espaço de alguns dias, no meio das atividades absorventes da administração pública, o referido livro tem por principal objetivo mostrar que a aludida reorganização, embora baseada nos princípios da técnica pedagógica moderna, não se subordinou, servilmente, a nenhuma reforma anterior, nem a qualquer sistema particular de educação renovada. Sem dúvida, o mencionado decreto recolheu o que havia de bom e de aproveitável nas novas teorias educacionais, mas teve a prudência de subordinar essa contribuição aos ideais de uma sábia e elevada filosofia educacional, ajustan-

do-a ao mesmo tempo, às necessidades concretas e imperiosas da realidade brasileira, no momento grave e decisivo que estamos atravessando".

A matéria está dividida em duas partes. Na primeira, que ocupa 161 páginas, são examinadas as finalidades, a organização e os métodos da escola primária, a contribuição dos vários sistemas de educação renovada, e ainda o problema da orientação pré-vocacional. Na segunda parte, transcrevem-se o decreto n.º 7.718, já citado; o regulamento baixado em complemento; os programas de ensino primário aprovados pela Resolução n.º 4, da Secretaria Geral de Educação e Cultura; e o Plano de Ensino Primário, expedido pelo Departamento de Educação Primária, da mesma Secretaria, em 26 de março de 1943.

Sobre os objetivos da escola primária, escreve o professor Miranda Santos: " Verificase que a escola primária ampliou seu raio de ação, transformando-se num órgão de educação integral, embora continue a incluir entre suas finalidades fundamentais o ensino das técnicas elementares da cultura (ler, escrever e contar). Esta nova concepção de escola primária, aliada à renovação dos métodos e processos educativos, imposta pelo progresso crescente das ciências pedagógicas, imprimiu diretrizes mais amplas e seguiu à organização e aos fins da educação popular. Dentro desse conceito, cumpre à escola primária realizar a formação completa e harmoniosa da

personalidade da criança, procurando despertar e desenvolver todas as virtualidades que caracterizam, elevam e enobrecem a natureza humana".

A propósito da articulação da escola primária, com outros graus e ramos do ensino, diz também o A.: "A escola primária se deve articular, estreitamente, pela base, com o jardim de infância e, pur cima, com a escola secundária. O jardim de infância, pela criação de hábitos úteis, prepara a criança para a escola primária assim como esta, pela aquisição de uma cultura geral e comum, prepara o educando para a escola secundária. Nos países, como o Brasil, em que a escola primária é a instituição educativa básica e a única acessível a todos os membros da comunidade, deve a mesma constituir o centro de gravitação de todo o sistema educacional. Cumpre à escola primária fornecer o alicerce cultural dos estudos propedêuticos ou -de humanidades da escola secundária, assim como a base pré-vocacional da escola técnica. Por cima das escolas secundárias ou técnicas te coloca a escola superior, de cultura desinteressada ou de especialização profissional. A vitalidade, a eficiência e o desenvolvimento de um sistema educativo dependem, em grande parte, da articulação íntima e orgânica entre todas as suas instituições".

Considerando o mais conveniente tipo de educação primária para o país, expõe o A estas idéias:

"Para satisfazer as solicitações da realidade brasileira, a escola primária, além de constituir uma agência de educação integral da infância, deve promover também a iniciação da mesma na prática do trabalho. E' necessário, para isso, que a escola primária complete sua atividade educativa e cultural com a atividade técnica e econômica. E' preciso que as novas gerações do Brasil aprendam, des-

de cedo, a trabalhar com as mãos e a se interessar pelos problemas profissionais e econômicos. O que se visa, nesse caso, não é propriamente transformar a escola numa oficina e sim absorver a oficina pela escola. Não se trata de ministrar à criança especializações profissionais, mas de proporcionar à mesma habilidades práticas. Impõe-se, por conseguinte, à escola primária brasileira uma orientação pré-vocacional, em que os trabalhos manuais, sob todas as formas, sirvam de centro de gravitação do ensino cultural, despertem as aptidões para os diversos gêneros de atividade técnica e oriente a criança para que, futuramente, possa exercer, com perfeição e dignidade, uma profissão adequada às suas tendências, aspirações e idéias",

"A acentuação dos trabalhos manuais nos planos educativos das nossas escolas primárias sempre representou uma exigência imperiosa da realidade nacional. De um lado, a terra imensa, rica e dadivosa, mas pouco povoada, exigindo dos seus filhos um esforço titânico para transformar em civilização a natureza exuberante e agreste. De outro lado, o homem inteligente, forte e enérgico, mas imaginativo, sentimental e romântico, precisando de uma educação orientada no sentido técnico e econômico para reprimir sua tendência espontânea para as atividades teóricas e acadêmicas. Tudo, entre nós, ressalta a necessidade inadiável de as novas gerações serem integradas na prática do trabalho manual. E a guerra com o seu cotejo angustiante de dores e de sacrifícios veio impor, com maior premência, essa iniciação da infância e da juventude nos problemas técnicos e econômico-nômicos".

O livro é principalmente útil aos professores primários do Distrito Federal, pela exposição dos princípios em que

se baseou a vigente reforma de ensino primário, nessa nuidade federada.

ALFREDO VERA, *Los Ideales de la Revolución de Mayo y la Educación*, Quito, 1944, Ministério de Educación Pública. 12 pág.

Êste folheto contém uma carta circular, dirigida pelo A., na qualidade de Ministro da Educação do Equador, a todos os professores de seu país.

"A escola deve contribuir, diz o Ministro Vera, para o restabelecimento da democracia e para tornar efetiva a unidade nacional. Os ideais educativos da escola devem ser: a) ministrar uma concepção científica e realística do meio ambiente; b) estudar os problemas nacionais; c) tornar efetivos os direitos da criança e do jovem; d) educar a criança e os adolescentes livres de todo sectarismo ideológico, político e religioso; e) cultivar a honradez, a dignidade, o valor, o patriotismo e as grandes virtudes morais e cívicas; f) desenvolver o orgulho nacional e a consciência de "equatorianidade".

Apontam-se, a seguir, os meios de ação, para esse resultado, insistindo-se na organização do autogoverno dos alunos, no trabalho por equipes, na investigação individual para utilidade do grupo, no intercâmbio entre os colégios, escola e universidades de seu país.

A circular está baseada em elevado espírito da fervor patriótico e na certeza de que à escola equatoriana deverá caber notável papel na reorganização do país, segundo os postulados da revolução de 28 de maio.

BOARD OF EDUCATION, *Teachers and youth leaders*, Londres, 1944, His Majesty's Stationery Office — 176 pág.

O "Board of Education" que, na Inglaterra, tem as funções de um ministério de educação, designou, em 1942, uma comissão para estudar os problemas de situação estatística, recrutamento e formação dos professores de ensino primário e secundário, naquele país.

O relatório final da comissão, que teve a presidi-la Sir Arnold McNair, vice-reitor da Universidade de Liverpool foi recentemente publicado. O trabalho está dividido em quatro partes, e versa os diferentes problemas relativos ao professorado das escolas primárias, secundárias e profissionais, e assim também os referentes a especialistas para a direção de atividades extra-classe.

Em 1938, eram os professores de ensino primário 167 mil, dos quais possuíam diploma de habilitação, para o magistério, 80 %; possuíam estudos universitários de educação 9%.

Dos 25 mil professores de ensino secundário, no mesmo ano, 78% tinham grau universitário, e 60 % haviam feito cursos pedagógicos.

A formação dos professores é feita, na Inglaterra, em institutos, de nível do "college" (*training colleges*), do tipo de nossas escolas normais; e em secções de pedagogia, ou em Escolas de Educação, nas universidades. Havia, no ano já citado, 83 *training colleges*, e 22 universidades nas quais se ministram cursos pedagógicos.

O curso dos *colleges* é de dois anos, exigindo estudos secundários completos; o curso das universidades, para professores secundários, é de quatro anos. Especializações diversas, para o ensino primário, requerem mais um ano de estudos.

O governo subvenciona esses institutos e universidades, para a formação do magistério, em geral com 50% das despesas. Mas, nenhum professor, assim diplomado, em instituições particulares, fica apto a entrar no magistério sem exames de estado, sob a responsabilidade do " Board of Education".

Dos docentes , em geral, 70% eram mulheres, o que apresenta as vantagens e desvantagens, que o relatório analisa.

E' examinada a situação da remuneração, que a comissão julga baixa. No ensino primário o salário anual começa com 150 libras, com acréscimo anual de 9 libras, até o máximo de 238 libras. No ensino secundário, o salário começa com 216 libras, tem o aumento anual de 12 libras e atinge o máximo com 384 libras. Em Londres, o salário inicial é, porém, de 276 libras.

O relatório sugere a criação de um

conselho permanente para o estudo e coordenação dos institutos da formação do magistério, e assim também o incremento de cursos universitários de pedagogia ; sugere que se prolongue o curso de formação dos professôres primários para três anos, seguidos de um ano de estágio probatório; recomenda que se desenvolvam os cursos de formação de professôres especializados em desenho e artes aplicadas, música, educação física e economia doméstica, e que se preparem especialistas para a direção de atividades extra-classe, e funções de orientação educacional.

Além dessas e de outras sugestões, a comissão propõe a criação de um órgão de pesquisas educacionais, para o estudo permanente não só das questões do magistério, mas de todos os problemas referentes às condições do ensino nos seus diversos graus e ramos.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

Chega a discípula alarmada: "Professor, que devo fazer? Deram-me uma aluna de quatro anos!" Outra, poucos dias antes, pedira instruções para a condução de uma aluna de seis anos. Exultei com a aflição de ambas, porque já se pensa em educar musicalmente as crianças fora do plano necessariamente rígido dos conservatórios e ainda porque, nos dois casos, ampla liberdade fôra dada às novéis professoras, não lhes tendo sido exigido que "ensinassem piano". Ótimo. Mas, como começar?

Inicialmente, impõe-se a formação pedagógica do professor de música, para qualquer grau de ensino e, principalmente, para o infantil, em nível de jardim de infância, e contato com crianças, mas contato livre de escolaridade, no lar, no ambiente familiar, em que sua vida se nos apresenta na totalidade dos problemas e interesses comuns e pessoais. Afeição, simpatia, compreensão. Por isso, nem sempre são as mães, cansadas de "aturar" crianças, as melhores professoras. Muitas vezes o êxito é das tias... E depois, procurar pôr-se em dia com o que já foi feito e o que se faz presentemente quanto ao assunto.

O que de melhor conheço nesse sentido é a chamada "Música Criadora", da professora norte-americana Satis N. Coleman (Creative Music for Children, G. P. Putnam's Sons, New York and London). A autora não faz teorias nem

exibe, erudição. Relata apenas suas experiências com crianças de três, quatro, cinco anos, para as quais evitou as suas próprias tristes experiências de infância: o desejo ardente de "tocar piano", de fazer e ouvir música, logo impedido pela vista de uma folha de papel cheia de riscos paralelos e verticais, como uma cêrca, pontos pretos espalhados em todos os lados e a explicação da professora: pauta, nomes de notas; sua colocação na pauta e correspondência com o teclado "Quando a nota estiver neste lugar, toque esta tecla". Desanimada e nervosa, procurava ela colocar as mãos na posição exigida, decifrar a notação da pauta, discernir os valores e baixar a tecla exala, tudo ao mesmo tempo. E quando teve que tocar com as duas mãos, ler em duas pautas simultaneamente, que desespero! Esperava entretanto que a música afinal viesse a surgir de todo esse esforço mental e tensão nervosa. A música surgiu quando abandonou a professora e começou a tocar para si, improvisando melodias e harmonias, sem notas, nem pauta, nem nada.

Daí nasceu o desejo de conduzir de maneira diferente a musicalidade da criança. Embora tudo o que relate seja eminentemente pessoal, não se deve esquecer que isso começou em 1920, mais ou menos, época em que o movimento iniciado no século anterior em prol do conhecimento da psicologia infantil apresentava já numerosas conquistas, por ela aproveitadas de maneira muito simples e

natural. Não é possível resumir aqui o seu livro nem mesmo o que dele emerge como princípios fundamentais. O que caracteriza o método, para só mencionar o que no momento nos interessa, é não ser uma introdução ao estudo do plano pela aprendizagem "interessante" da teoria. Ao contrário, é profunda e completa musicalização da criança, aproveitando-lhe todas as disposições, capacidades e interesses para uma vida melhor, mais significativa, de maior valor pessoal e social. Tal método está hoje largamente difundido nos Estados Unidos. O leitor interessado encontrará um resumo no meu livrinho "Música Criadora e Baladas de Chopin", cuja primeira parte é dedicada a vulgarizar o método de Satis N. Coleman. O subtítulo do seu livro é esclarecedor: "Plano de experiência baseado na evolução natural da música, incluindo a construção e execução de instrumentos, dança, canto e poesia".

Após a leitura de "Música Criadora", lembrei às futuras professoras a utilidade de observar o que, nesse campo, se está fazendo em S. Paulo.

Nossa primeira visita foi ao Curso Infantil do Conservatório Dramático e Musical de S. Paulo, sob a direção da Professora Heloísa G. Fagundes. Nas paredes, ilustrações de aspecto moderno apresentavam canções infantis (Vem cá, bitú etc), tendo bonecos por notas. Despertada a curiosidade da criança quanto aos nomes dos bonecos, é ela encaminhada ao canto de outras canções, a pequenas dramatizações, ao solfejo por manossolfa, a rodas e evoluções rítmicas, toda uma série de atividades que exercitam, pelo brinquedo, os processos mentais envolvidos nos fatos musicais. A associação de cada nota a uma cor, a que correspondem uma pauta colorida, bonequinhos vestidas de cores diversas, automóveis e aviões, e uma oitava de

teclado igualmente colorido, estão na base do processo de aprendizagem da notação musical nos limites compatíveis com as possibilidades das crianças. Vimos os petizes fazerem o manossolfa e um deles, de costas para o teclado, identificar e registrar vários sons dados ao piano. Dramatização de breve história foi realizada com muita espontaneidade. Histórias contadas ou apresentadas em um "filme manual" (chamamos assim a uma série de quadros grandes, dispostos em filme, que dealizam na abertura de um pequeno palco como os do João Minhoca) vão levando os pequenos ao conhecimento da vida dos índios, dos seus instrumentos, ritmos e de muita coisa mais que lhes desperta a atividade realizadora e criadora, permitindo por vezes surpreendentes improvisações. Continua o curso com os bailados infantis, curso dramático (declamação, teatro infantil em grande parte sugerido pelos pequenos atores) e mesmo aulas de piano no nível adequado, desde que dentro das possibilidades dos alunos. Não foram julgadas convenientes a construção de instrumentos segundo as idéias de S. N. Coleman (de resto as instalações não estão para isso preparadas), nem a aprendizagem dos valores de notas, cuja abstração excede a compreensão infantil e cujo conhecimento não representaria, nessa idade, aquisição de valor.

Outra demonstração nos foi proporcionada no modelar Jardim Escola São Paulo pelas Professoras Eva Kovach e Geni Marcondes, cujas aulas são dadas para pequeno grupo de alunos em residência particular. A demonstração constou de uma recapitulação do que se fez nos dois meses e meio de trabalho realizado. As crianças são conduzidas, por meio de história habilmente urdida, ao reino da música, reduzido por enquanto a cinco habitantes, as cinco notas iniciais. Quando dispostos a falar, dão

os seus nomes monossilábicos. Se estão taciturnos, fazem-se conhecer pôr gestos, e aí introduz-se o manossolfa. A cidade encantada conta cinco, ruas e quatro avenidas, podendo-se nelas andar a passo ou aos pulos, motivação para exercícios de controle rítmico com marcha e tambor, associados a variados cantos infantis. Alguns dos petizes estavam muito expansivos naquele dia, o que constitui nota muito divertida. Fernando e Ricardo, ao cantarem todos o " João Balalão ", com movimentos rítmicos do corpo, combinavam os seus de modo a se darem cabeçadas nos tempos fortes, prova convincente da necessidade infantil de " brincar " as capacidades em desenvolvimento. João, mais sisudo, identificou ao piano os sons de pequena melodia improvisada sobre uma frase começada por " Vamos brincar... " Em outro recanto de roda, ao ir uma criança para o meio cantando o seu trecho, Fernando acompanhava-lhe o ritmo fazendo guturalmente e com muita graça: " Quá, quá, qua ". Todos têm seus nomes e saudações de chegada e saída por eles sonorizados segundo a inflexão natural da voz falada, início de criação melódica. Mostraram-se capazes de identificação de sons e seu registro na pauta e de se fazerem mutuamente pequenos ditados pelo manossolfa.

Em ambas as visitas verificou-se integral aproveitamento quanto ao essencial : o funcionamento musical do espírito. Nos dois cursos a parte de musicalização pura estava sendo bem conduzida, variando apenas os meios empregados, e variação apenas de forma e não de natureza. Notou-se em ambos a introdução sutil da parte teórica, mais justificada no Curso do Conservatório, em que, em princípio, os alunos se destinam aos cursos regulares de música do estabelecimento.

De posse de tais observações, podem as futuras professoras começar seu trabalho adaptando-o a cada caso individual. Há vantagem em trabalhar em grupo. Com uma só criança é preciso experimentar o que dará resultado. Terão observado ainda que, partindo tais atividades do interesse da criança, não é possível pré-estabelecer programa senão em linhas muito gerais. O recurso é, dentro da atividade simultânea de brincar, cantar, dançar, marchar, tocar etc, dar periodicamente maior ênfase a um problema: ritmo, canto, ouvido etc.

O trabalho observado nas duas demonstrações é realmente criador, porque nada existia antes, para observação e, de livros, relativamente pouco se pode tirar. Recomeçando laboriosamente as experiências que em outros países poderão ser coisa corriqueira, estão as respectivas professoras vivendo o processo e criando algo pessoal, em função da nossa criança, da criança brasileira. Reside aí, a meu ver, um dos seus mais valiosos predicados. — JOÃO CALDEIRA FILHO (*O Estado de São Paulo*, São Paulo).

DIMINUIÇÃO DE ANALFABETOS

O general Maurício Cardoso, Chefe do Estado-Maior do Exército, acaba de declarar, de volta de sua viagem a São Paulo, que se acha bem impressionado com a sensível diminuição de recrutas sem conhecimentos das primeiras letras. Comparado o número de conscritos analfabetos há vinte anos passados com o registrado presentemente em todas as circunscrições territoriais do Brasil, é força reconhecer que o desenvolvimento da cultura popular se vai processando de modo mais animador do que fazem crer certas estatísticas inseguras

E' de lamentar apenas que alguns dados demográficos em relação à percen-

tagem dos que não sabem ler e escrever *no* Brasil corram mundo, sem exame detido, contribuindo decisivamente para uma noção falsa, principalmente no estrangeiro, sobre o atraso intelectual da nossa gente. Para todos os pessimistas que se ocupam, com incrível ligeireza, de ensino público no Brasil, a porcentagem de analfabetos ainda é a estabelecida há quarenta anos passados. Não se fazem as exclusões dos menores de dois sexos que não se encontram ainda em idade escolar, nem os descontos dos alfabetizados da data do último censo até hoje.

Parece mesmo que essa preocupação de aumentar sempre a massa dos brasileiros ignorantes constitui condição para ser a presunção acreditada por quem se vota às questões de ensino público entre nós. Já é tempo de se retificar um erro que provoca, no estrangeiro, apreciações inexatas sobre o estado cultural do nosso povo.

Está claro que uma tarefa dessa ordem não pode ser cometida aos que não têm interesse em concorrer para a divulgação do que se faz no terreno da instrução primária dentro do país. É missão que cabe aos departamentos de educação e aos que escrevem para o público sobre matéria de educação. (*Correio da Manhã*, Rio).

ESCOLA ATIVA E JOGO

Um dos grandes problemas da educação moderna é a conciliação, dentro da escola, da atividade lúdica com a aprendizagem formal. A escola nova descobriu no jogo o grande princípio pedagógico capaz de reunir o interesse ao esforço e de conciliar as necessidades biológicas da criança com o dever social do mestre de prepará-la para a vida futura. A maioria dos pais recebe com ceticismo e desconfiança o regime da es-

cola ativa, que funda no jogo seu principal instrumento pedagógico, não só porque se arreceia de que se sacrifique a aprendizagem, como ainda que peri-elite a disciplina e se amoleça o caráter do educando, induzido, por esse sistema, a só se comprazer em trilhar caminhos fáceis, desdenhando das conquistas penosas e a longo prazo. É certo que a experiência da escola ativa, tendo-se em vista a complexidade de seus aspectos e as dificuldades de sua instituição, não está completa. Além disso, sua execução, generalizada como logo se tornou, pelo menos em rótulo, foi confiada a um exército de mestres, não aparelhados para a incumbência que quase sempre têm desvirtuado seus fundamentos e seus objetivos. Por outro lado, não tem sido pequeno o número dos fanáticos, pouco prudentes, que, servindo-se de alguns dos seus pontos básicos, os exageraram a tal ponto que comprometeram perante o público seus méritos intrínsecos.

A utilização do jogo, como elemento simultâneo de interesse e aprendizagem, é uma das práticas mais difíceis que a escola nova criou e tem difundido através dos seus mais ilustres pioneiros. Escreveu sobre o assunto um trabalho dos mais importantes o educador suíço Leon Barbey, que procurou, e conseguiu magistralmente, fixar as fronteiras do jogo e do trabalho escolar, definindo suas principais características e mostrando os equívocos correntes em sua conceituação. Ele busca nesse estudo magistral precisar as condições psicológicas do jogo e do trabalho escolar e apreciar o que a pedagogia moderna toma do primeiro para vivificar o segundo. As afinidades entre o jogo e o trabalho são evidentes no uso de regras, segundo as quais um e outro se realizam. Mas as regras do jogo são convencionais e as do trabalho são determinadas por sua técnica e pela natureza das utilidades que se busca ad-

quirir. O jogador quer apenas divertir-se, ao passo que o obreiro, o artista, o sábio, o homem virtuoso pretende produzir, com a sua atividade, qualquer coisa de útil, de belo, de verdadeiro ou de honesto. Nesta hierarquia o jogo é a entidade mais simples e a moral a toais importante, porque visa, por assim dizer, um fim supremo. Km relação a ela, as cutras têm objetivos secundários, mas são, por sua vez, mais importantes que o jogo.

Como foi possível, nestas condições, conferir ao jogo, dentro da escola, a função de auxiliá-la a conduzir a criança a preparar habilidades úteis, a compreender a beleza e a formar o espírito para a prática do bem, se êle é tão desprovido de qualquer relação com os autênticos valores da vida humana? E até onde pode ser êle aproveitado nesse caráter, sem prejudicar a formação mental e espiritual da criança? Sendo, para esta, uma atividade espontânea e vital, a inspiração de servir-se dele como um estímulo para a realização de tarefas mais ou menos insípidas e penosas é, sem dúvida, digna de consideração, mas o que importa é o discernimento e a cautela em sua aplicação. Por isso o ar-ticulisla, cerceando exageros e perscrutando com agudeza o problema, conclui que há conhecimentos e habilidades, proporcionados pela escola, que a criança pode adquirir mais e completamente sob a forma de um jogo agradável, que sob a de um trabalho fastidioso. Tais são a leitura e a escrita, o cálculo elementar e a ortografia, mecanismos que aparelham o indivíduo para atividades intelectuais ou científicas, nas quais o método lúdico não pode ser utilizado.

Fora disso, o jogo começa a perder o seu domínio, como instrumento pedagógico. Transpando essa primeira etapa, a criança tem que abandonar sua atitude lúdica para adotar a atitude adul-

ta, que exige esforço sustentado para a aquisição de conhecimentos superiores. Nem por isso lhe faltará o entusiasmo, o interesse, o prazer, que encontrava no jogo. O trabalho pode também ser uma fonte de alegria, com esta diferença, de que no jogo o prazer é imediato e inerente à própria atividade, ao passo que no trabalho o prazer é uma consequência que pode vir retardada, mas que não é menos real, como resultado do próprio esforço, de uma produção almejada e conseguida, de um ideal alcançado, de uma vitória moral sobre seus próprios instintos. E' preciso, nessa fase, habituar a criança ao esforço prolongado e árduo, fazendo vibrar os móveis capazes de exaltar sua vontade. Não tenhamos medo do trabalho sério, conclui o ilustre educador. A medida que as crianças vão crescendo intelectualmente, dirijamos sua atenção para os valores indispensáveis à viria do organismo e sobretudo à vida do espírito. —
F. (Jornal do Brasil, Rio)

VELHO SONHO QUE SE REALIZA

O ensino superior em S. Paulo assumiu tais proporções que de há muito se fazia sentir a necessidade de prover acomodações adequadas para alguns estabelecimentos agora em atividade didática em salas cedidas por empréstimos por outras casas de ensino, ou instaladas em edifícios demasiado acanhados que não podem acolher o número de candidatos à inscrição em determinados cursos. Dada a surpreendente expansão de S. Paulo, pensou-se na criação de uma "Cidade Universitária", em área vasta, onde possível fosse o agrupamento de todos os institutos e competentes laboratórios, de modo a facilitar a vida do estudante sob todos os aspectos. E' lógico que uma grande área não poderia ser encontrada no perímetro urbano da

cidade. Era preciso descobri-la em lugar não excessivamente afastado, agradável e salubre. Conto em todas as grandes iniciativas, os pontos de vista variaram muito, originando-se discursivas prolongadas a quase sempre estéreis. Certo é, entretanto, que o sonho de um tempo voltou a ser lembrado, de novo, há cerca de dez anos. Na hora, porém, de ser concretizado em fato, não passou de projeto. E dessa época para cá mais se fizeram sentir as necessidades.

Coube ao atual interventor examinar o problema em todos os seus detalhes. Ao término de ponderada análise, chegou o Sr. Fernando Costa à conclusão de que realmente a "Cidade Universitária" viria solucionar a situação, de vez que além do agrupamento, num ponto só, de todas as escolas superiores, poderiam ser construídos os edifícios para aqueles estabelecimentos, no momento, precariamente instalados. E sem maiores delongas, depois de localizada a área de terreno necessária, incumbiu a Reitor da Universidade de prosseguir nos estudos e de preparar todos os elementos necessários para a transformação do velho sonho em realidade. Foi o que se fez. Já ontem, em clara exposição de motivos, a Interventoria encaminhou o processo para o Conselho Administrativo a fim de obter os meios para meter ombros à imponente obra que será mais um padrão de glória para o Brasil e para S. Paulo. Tarefa desse vulto não poderia, entretanto, ser desempenhada dentro dos limitados recursos orçamentários. De início, serão precisos dois milhões de cruzeiros, pois a preferência, como foi dito, será dada aos estabelecimentos que funcionam acanhadamente, em edifícios impróprios para o fim a que vêm sendo utilizados. Essa soma, que afinal não é excessiva, pois se trata de construir uma cidade, deverá ser ob-

tida através de um empréstimo interno com a colocação de apólices de mil cruzeiros cada uma. Conhecida a pontualidade com que S. Paulo sabe fazer face aos seus compromissos e atendendo o volume de dinheiro imobilizado nos institutos de crédito, a cobertura desse novo empréstimo será processada rapidamente, de vez que o capital está ansioso à espera de emprego. Com a "Cidade Universitária" o Governo Fernando Costa coroa tudo quanto de bom e de notável tem realizado até agora, relativamente ao ensino superior e às pesquisas científicas.

Os títulos do empréstimo projetado terão a denominação de "Apólices Universitárias do Estado de S. Paulo". Até o nome é altamente simpático. Mas linhas acima demos uma idéia do que se vai fazer. Melhor, todavia, será a reprodução textual da exposição enviada ao Conselho Administrativo, na parte relacionada com as construções mais urgentes: "As obras da "Cidade Universitária", como se diz no "Projeto", serão realizadas por ordem de urgência, a critério do Governo, dando-se preferência aos estabelecimentos que ainda não tem instalações apropriadas e suficientes. Há obras que precisam ser atacadas imediatamente, na futura "Cidade Universitária", como a Escola de Medicina Veterinária que se acha pessimamente instalada, não dispondo de condições que facilitem ou permitam o estudo e a prática da técnica de sua especialidade e de tão grande interesse para a economia do Estado. Dois terços do território estadual se prestam para criações várias. Bem aproveitadas essas terras podem produzir uma riqueza imensa. É preciso, porém, que essa fonte produtora seja orientada por técnicos capazes no ramo da Veterinária, sendo, no momento, insuficiente o número dos especialistas de que dispomos nesse ramo. A Es-

cola de Farmácia e Odontologia que merece, igualmente, especial cuidado do Governo, não dispõe de instalações satisfatórias e suficientes para abrigar o número atual de candidatos aos seus cursos. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tem, também, instalação inadequada e esparsa que não atende à sua finalidade cultural, sobretudo nos dias de hoje em que tanto se evidencia o valor das ciências experimentais, entre as quais se destacam a Física e a Química, de tão notável influência no progresso do mundo moderno. A Escola Politécnica, apesar das construções complementares ultimamente realizadas, não dispõe de instalações suficientes para as suas técnicas e para a recepção de número maior de candidatos aos seus cursos. É igualmente de grande conveniência que a Escola se localize ao lado do novo estabelecimento do I. P. T., que é o seu campo experimental cujas obras já estão iniciadas nos terrenos da "Cidade Universitária" — MARIO GUAS-PINI. (*O Estado de S. Paulo*. São Paulo)

BIBLIOGRAFIA PEDAGÓGICA BRASILEIRA

Não dispunham os estudiosos da educação, até há bem pouco, de uma bibliografia referente aos trabalhos pedagógicos publicados no país. Essa lacuna foi preenchida pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que levantou essa bibliografia, do ano de 1812 até 1943, conforme a publicação que está sendo feita na "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos", que esse órgão do Ministério da Educação está editando. Como seria natural, em trabalho de tanta monta, a publicação referida foi considerada como provisória. Para a publicação definitiva, que se fará em vários volumes, o I.N.E.P. tem solicitado, e solicita, a

colaboração de todos quantos se interessam pelo assunto, para a remessa de achegas, indicação de lacunas ou lapsos de transcrição.

Várias contribuições tem recebido o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, entre as quais se destacam as enviadas pelos Professores J. Damasco Pena, de São Paulo, F. Venâncio Filho e Sr. Otávio Martins, do Rio de Janeiro.

O Sr. Otávio Martins, técnico de educação, gentilmente se ofereceu para rever a matéria publicada em revistas de educação, a partir do ano de 1930, oferecimento esse que a direção do I.N.E.P. aceitou com prazer. (*A Manhã*, Rio).

A TÉCNICA E A RECONSTRUÇÃO DO MUNDO

Foi inaugurada, recentemente, a primeira Escola Técnica Nacional — a primeira de uma série de unidades educacionais congêneres construídas em Manaus, São Luís, Vitória, Goiânia e Pelotas, estando iniciadas as obras da de Belo Horizonte, concluído o projeto da de São Paulo e em estudos diversas para os demais Estados. Trata-se, portanto, de uma nova rede escolar, que se estenderá a todas as unidades federativas, levando-lhes os benefícios do ensino técnico-profissional, através de métodos uniformes, porque essas escolas, subordinadas ao Ministério da Educação, são dotadas do mesmo programa, organização e aparelhamento.

Outras iniciativas do governo federal, no mesmo terreno, demonstram o seu empenho em proporcionar às novas gerações, de par com a educação propriamente dita, instrumentos de trabalho, de produção e de progresso, com os conhecimentos teóricos e práticos do artesanato, ferramentas e máquinas. Basta aludir ao Serviço Nacional de Aprendi-

zagem Industrial, que em pouco mais de dois anos, já organizou cinquenta e quatro escolas, instaladas em vários pontos do território brasileiro, tendo este ano a matrícula de cerca de 7.000 aprendizes e operários menores e de mais de 6.000 trabalhadores adultos, cuja preparação os converterá em outros tantos obreiros da nossa expansão econômica. De fato, todo esse sistema de ensino técnico e industrial, como o classificou o titular da pasta da Educação, não é criação platônica ou um simples artifício administrativo, sem sair do papel dos decretos e portarias. Longe disso. Está em plena execução, constitui uma realização em marcha, produzindo resultados concretos onde quer que haja um dos seus núcleos. A própria Escola Técnica Nacional já se encontra em plena atividade, tendo fornecido turmas de especialistas à Central do Brasil, à Usina de Volta Redonda, à Fábrica de Motores e a outros serviços do governo, bem como a diversos ramos da indústria particular. Com esses detalhes pretendemos justificar a afirmativa de que o Brasil, graças à difusão sistemática do ensino técnico-profissional, vai entrar na fase da civilização industrial. Até agora temos ensaiado passos na industrialização de alguns produtos nacionais e de muitas matérias primas importadas. Doravante, quando de todas essas escolas saírem milhares e milhares de operários especializados, é que começaremos a ter indústrias verdadeiramente organizadas e aparelhadas, capazes de transformar em riquezas autênticas os nossos recursos naturais, trabalhando com elementos afeiçoados ao ambiente econômico e às condições típicas do país, porque reunirão ao capital empreendedor a mão de obra especializada.

Esse é o segredo das grandes nações que atingiram o fastígio do desenvolvimento industrial. Foi assim que a Ale-

manha, confiada no formidável poder da sua técnica, pôde desafiar o mundo, lançando-se a esta guerra que, felizmente, ela vai perder. E' assim que os Estados Unidos estão vencendo o Reich. Churchill, ainda ontem, assinalou que os Estados Unidos, graças ao milagre da técnica, se transformaram, nestes três ou quatro anos, na maior potência mundial. Aplicada pelas indústrias de paz, sob regimes de paz e liberdade, a técnica é a força da inteligência a serviço da humanidade.

E' de técnicos formados com essa orientação que o Brasil precisa. E vai ter, para se integrar nos seus destinos de potência econômica e colaborar eficazmente na reconstrução do mundo. (*Diário de S. Paulo*, São Paulo).

TEATRO, COLABORADOR DA EDUCAÇÃO

Em sua "Didática da Escola Nova", quando alude ao ensino da literatura na escola primária, Aguayo recomenda: "O material de ensino de literatura deve basear-se em uma grande riqueza de imagens, pensamentos sugestivos, sentimentos profundos, experiências e estímulos para a ação. A seleção não se deve fazer apenas pelo valor literário das obras, mas, também, por seu tom inspirador e estimulante, pelas emoções que possam suscitar nas crianças. Exemplos dessa espécie de trabalho são: os contos fantásticos, as lendas e outras narrativas de interesse dramático, as que se referem à vida dos animais, aos jogos e atividades das crianças, às cenas animadas da criação e aos atos de heroísmo, as poesias que cantam as belezas do mundo natural, os grandes ideais e valores; humanos, etc."

E como um dos mais importantes caminhos didáticos do ensino de literatura, Aguayo cita "as dramatizações livres,

representações dramáticas, leitura em coro e canto unido à poesia ", afirmando que a função do teatro como elemento pedagógico do ensino de linguagem é indispensável.

O único país do mundo em que o Teatro fica à margem da Escola, parece ser o Brasil. Apenas a iniciativa particular ou, quando oficial, isolada do conjunto, como uma conseqüência de esforços individuais, oferece qualquer expressão de atividade. Estão nesses casos, o Teatro Infantil da Associação Brasileira de Críticos Teatrais e o Teatro para Menores, da Secretaria de Educação da Prefeitura, ambas no Distrito Federal.

E se percorrermos os cursos superiores, verificamos que somente o Teatro do Estudante, fundado por Paschoal Carlos Magno, e o Teatro Acadêmico, assim mesmo com repercussão maior no público estranho do que na própria coletividade universitária, fazem exceção ao descaso absoluto dos poderes oficiais. Tais manifestações entretanto, dignas de todo o respeito, não alcançam os fins que seriam de desejar, permanecendo em um campo exclusivamente prático, sem o auxílio dos elementos didáticos aconselháveis para a permanência de suas intenções no espírito das crianças e dos jovens.

Atribui-se a causas diversas e entre elas incluem-se algumas que nada têm a ver com isso, o nosso atraso em teatro. Mas ninguém se lembrou ainda de atacar as deficiências da educação escolar quanto a esse aspecto da nossa cultura. Nós nunca nos preocupamos em formar uma platéia, em ambientar e preparar a infância e a juventude, familiarizando-as com o teatro. O primeiro choque do espectador brasileiro diante de um palco, na maioria dos casos, é realizado de surpresa.

Talvez esteja nisso um dos mais fortes motivos pelos quais o teatro não é no

Brasil, um divertimento de multidões. •
BANDEIRA DUARTE (*Diário du Noite*, Rio).

DISCRIMINAÇÃO DE ANALFABETOS

Somos um país ainda bastante alheio ao conhecimento objetivo de suas próprias realidades expressas em termos numéricos. Muitas de nossas características econômicas, culturais e sociais são enunciadas sem a necessária precisão, caindo uns em generalizações absurdas e outros na tirania do " mais ou menos ", quando não se aventuram aos palpites com e sem escrúpulo. Basta lembrar que, efetuado um censo geral há quatro anos e divulgada a soma, ainda que não definitiva, dos habitantes recenseados — 41.505.083 — são freqüentes as alusões a um efetivo demográfico ao sabor dos ímpetos de quem a ela se refere, alcançando, habitualmente, a casa dos 50 milhões.

E' verdade que nossa organização estatística de amplitude nacional é ainda nova, tem na sua estrutura falhas sensíveis, que só agora se anuncia em vias de preenchimento, e faltam para a configuração sintética da dinâmica nacional e fixação útil na memória, justamente certos dados básicos, por insuficiência da nossa contabilidade social.

São precários os algarismos referentes à nossa produção, sobretudo a produção agrícola, como são precaríssimos os do registro civil.

Conquanto com um retardamento que começa a correr o perigo de tornar-se excessivo, as revelações do profundo inquérito censitário de 1940 deverão por em termos aproximados da verdade muitas noções ora pouco mais do que aleatórias, como já puseram nos limites regulares — para quem não prefira o domínio da patriótica fantasia — a popu-

lação do Brasil, de cada uma das Unidades Federadas e de suas capitais.

Os desdobramentos dos resultados daquele inquérito são aguardados com o maior interesse, sobretudo no que se refere à instrução, de modo a aclarar uma questão que os dados do recenseamento de 1920 não fixaram com segurança e que tem servido para uma torrente de literatura destinada geralmente a realçar-lhe a gravidade, mas, também, às vezes, para negar-lhe cores muito carregadas.

A propósito, convém mencionar que a 1ª Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas estabeleceu como necessária, em cada país, pelas regiões geo-econômicas, regiões de densidade demográfica e por sexos, a discriminação da percentagem de alfabetizados e analfabetos, distribuídos por idade, desde os doze anos, desde os quinze anos e desde os vinte e um anos. Quanto a esses últimos, recomendou que devem ser classificados em três grupos: o primeiro, dos analfabetos; o segundo, o dos analfabetos por desuso, ou seja dos que aprenderam e esqueceram tudo ou quase tudo; e o último, o dos chamados analfabetos funcionais, isto

é, que não tenham adquirido instrução correspondente ao quarto ano do ensino primário.

Ora, entre nós, são circunstâncias já amplamente provadas não só aquêle desuso da instrução recebida pelos moradores da zona rural, de modo a existir tão grande número de pessoas que assinam o nome e não sabem ler, como também a evasão da escola primária, em proporções alarmantes. Os dados referentes aos dois grupos, até agora incluídos entre os alfabetizados, deverão abrir os olhos dos que têm confiado demais nas campanhas de alfabetização e outros paliativos para tão grande mal do estabelecimento, tendo sido durante muito tempo seu secretário.

Durante o dilatado período de sua existência, funcionou o Ginásio à rua da Boa Morte, Rua Conde do Pinhal, pátio da Luz (onde agora está instalado o Liceu de Artes e Ofícios); Parque D. Pedro II, Rua do Carmo (onde anteriormente estivera o Grupo Escolar "Miss Browne" e atualmente a D.S.T.), e novamente no Parque D. Pedro II. (*O Estado de S. Paulo*, São Paulo).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

DECRETO-LEI N.º 7.082 — DE 27 DE
NOVEMBRO DE 1944

Dispõe sobre o regime escolar no ensino superior

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta:

Art 1.º Os alunos inabilitados em três anos, num curso de ensino superior, não serão nesse curso admitidos a nova matrícula.

Parágrafo único. Não se aplica o preceito deste artigo se a inabilitação se der por motivo de convocação para o serviço militar.

Art 2º Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 27 de novembro de 1944, 123.º da Independência e 56º da República. GETÚLIO VARGAS. *Gustavo Capanema*. (Pub. no *Diário Oficial*, de 29-11-944).

DECRETO N.º 7.122 — DE 4 DE
DEZEMBRO DE 1944

Cria, no Distrito Federal, dois estabelecimentos oficiais de ensino secundário

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta:

Art. 1 ° Ficam criados no Distrito Federal dois estabelecimentos oficiais de ensino secundário, a saber:

1. Colégio Bernardo de Vasconcelos.
2. Colégio Marquês de Olinda.

§ 1 ° Os estabelecimentos de ensino de que trata este artigo ministrarão o curso ginásial e os cursos clássico e científico do ensino secundário.

§ 2.º O Colégio Bernardo de Vasconcelos funcionará sob o regime de externato, e o Colégio Marquês de Olinda, sob o regime de internato.

Art 2.º O Ministério da Educação providenciará a organização dos estabelecimentos de ensino secundário criados por este Decreto-lei, e os transferirá à administração da Prefeitura do Distrito Federal.

§ 1.º Feita a transferência, passarão o Colégio Bernardo de Vasconcelos e o Colégio Marquês de Olinda à categoria de estabelecimentos de ensino secundário equiparados, com inspeção do Governo Federal.

§ 2º As condições de transferência (ônus da manutenção, custo do ensino, etc.) constarão de contrato a ser assinado entre o Ministro da Educação e o Prefeito do Distrito Federal, mediante prévia aprovação do Presidente da República.

Art. 3º Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 4 de dezembro de 1944, 123.º da Independência e 56.º da República. GETÚLIO VARGAS. *Gustavo Capanema*. — (Pub. *Diário Oficial*, de 6-11-944).

PORTARIA MINISTERIAL N.º 508, DE 17 DE NOVEMBRO DE 1944

Expede instruções sobre o regime de estudos dos estudantes convocados e incorporados às forças armadas.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde resolve expedir as seguintes instruções sobre o regime de estudos dos estudantes convocados e incorporados às forças armadas:

Art. 1.º O estudante regularmente matriculado em qualquer curso, federal, equiparado, reconhecido, ou autorizado a funcionar, quando convocado e incorporado às forças armadas, poderá, independentemente do pagamento de nova taxa e mediante licença da autoridade militar competente, realizar trabalhos e provas escolares em estabelecimento que ministre ensino congênere, e localizado nas proximidades ou na própria sede da unidade em que servir.

Parágrafo único. Quando a dispensa concedida pela autoridade militar assim o exigir, os trabalhos e provas de que trata este artigo poderão realizar-se em chamada especial, mesmo fora da época regulamentar.

Art. 2.º O estudante, que por motivo de convocação e incorporação deixar de satisfazer as exigências mínimas de frequência e trabalhos escolares, poderá submeter-se, no fim do ano letivo ou em segunda época, a exame completo das disciplinas no estabelecimento de ensino que cursar ou em outro, federal, equiparado, reconhecido, ou autorizado a funcionar.

Parágrafo único. O estabelecimento onde se realizarem esses exames deverá ordená-los de maneira que o aluno se desembarace no prazo concedido pela autoridade militar a que estiver subordinado.

Art. 3.º - O estudante convocado e incorporado poderá realizar, sem estrita obediência à seriação regulamentar, exame completo de disciplinas que, a juízo do Conselho Técnico Administrativo, não dependam de aprovação em disciplina lecionada em série anterior.

Parágrafo único. Aprovado nas disciplinas de que trata esse artigo, ficará o estudante dispensado de cursá-las novamente quando promovido à série respectiva.

Art. 4.º Após a desincorporação, poderá o estudante, independentemente das épocas e interstícios regulamentares, realizar sucessivamente exames completos das disciplinas em que, por deveres militares, não tenha sido promovido.

Parágrafo único. Nas disciplinas em que haja trabalhos práticos o Conselho Técnico-Administrativo estabelecerá o prazo mínimo de estágio prévio que julgar indispensável para a prestação dos exames,

Art. 5.º Os estabelecimentos de ensino de localidade em que funciona Centro de Preparação de Oficiais da Reserva ou Núcleo de Preparação de Oficiais da Reserva organizarão, na medida do possível, horário que permita ao estudante matriculado num ou noutro freqüentar as aulas e trabalhos escolares.

§ 1º As lições e trabalhos suplementares eventualmente necessários serão dados pelo professor ou o assistente para esse fim designado.

§2.º O aluno matriculado em Centro de Preparação de Oficiais da Reserva ou Núcleo de Preparação de Oficiais

da Reserva terá relevadas as faltas às aulas e trabalhos escolares quando as der em virtude de atividades militares. Passado o impedimento, poderá o aluno prestar, em segunda chamada, as provas e exames a que não tenha podido comparecer.

Rio de Janeiro, 17 de novembro de 1944. — *Gustavo Capanema*. (Pub. no *Diário Oficial* de 21-11-1944.)

PORTARIA N.º 463, DE 13 DE
NOVEMBRO DE 1944, DO
DIRETOR GERAL DO D.N.E.

Expede instruções para o efeito de concessão de reconhecimento a estabelecimentos de ensino comercial.

O Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, tendo em vista o disposto nos artigos 46 e 54 do Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, resolve:

I — Os pedidos de verificação prévia, para efeito de concessão de reconhecimento a estabelecimento de ensino comercial, deverão, no corrente ano, dar entrada no Serviço de Comunicações do Ministério da Educação e Saúde no de curso do mês de dezembro, instruídos com os seguintes documentos:

a) recibo do depósito de Cr\$ 1.500,00 (mil e quinhentas cruzeiros), feito na Tesouraria do Departamento de Administração do Ministério da Educação e Saúde;

b) prova de que a entidade mantenedora dispõe de corpo docente; desse documento constarão o nome de cada professor, as disciplinas que lecionar e o número de seu registro, neste Departamento (quando se tratar de docentes para as disciplinas de cultura geral do

curso comercial básico) ou o número do registro, neste Departamento, de diploma de curso técnico de comércio ou de curso superior, em que se tenha ministrado o ensino da disciplina que o professor lecionar (quando se tratar de docentes para as disciplinas de caráter técnico do curso comercial básico e todas as dos cursos técnicos de comércio);

c) prova de irrepreensível conduta moral do diretor, expressa por um ou mais dos seguintes documentos:

I — atestado de secretário de educação ou diretor de serviço federal ou estadual de educação;

II — atestado de prefeito municipal ou de autoridade eclesiástica;

III — atestado de delegado ou inspetor de ensino estadual ou federal;

d) prova de competência do diretor, representada por um ou mais dos seguintes documentos:

I — diploma de curso técnico de comércio registrado na Divisão de Ensino Comercial deste Departamento;

II — diploma de curso superior, expedido por instituto de ensino do país, reconhecido pelo Governo Federal, ou do estrangeiro, registrado na Divisão de Ensino Superior deste Departamento;

III — diploma expedido por escola normal do país, oficialmente reconhecida, ou do estrangeiro;

IV — certificado de curso de seminário religioso do país ou do estrangeiro, confirmado e autenticado, num e noutro caso, por autoridade eclesiástica competente;

c) prova de naturalidade brasileira do diretor, ou documento que comprove sua condição de membro de comunidade religiosa;

f) prova de que o estabelecimento dispõe de garantia financeira para o seu regular funcionamento, a qual conspira :

I — para as escolas mantidas por entidades públicas, de documento comprobatório do ato legal que as houver criado e de lei orçamentária que lhes assegure o funcionamento regular pelo período de um ano;

II — para as escolas mantidas por entidades privadas, do depósito em dinheiro ou caução de títulos da dívida pública, efetuada na Tesouraria do Departamento de Administração deste Ministério, no valor de duas vezes a taxa anual de inspeção;

g) planta interna do edifício em que esteja instalado o estabelecimento, bem como fotografia da respectiva fachada;

2 — O requerimento será assinado, pelo diretor ou representante legal da pessoa jurídica que mantiver o estabelecimento e deverá atender às exigências da lei do sêlo e ter a firma reconhecida.

3 — Qualquer documento em língua estrangeira será acompanhado da respectiva tradução, feita por tradutor público juramentado.

4 — Os pedidos apresentados após 31 de dezembro OU insuficientemente instruídos não terão andamento.

5 — Se da documentação existente no processo se verificar, desde logo, que o estabelecimento não preenche as condições mínimas indispensáveis ao seu regular funcionamento, o pedido de verificação prévia será submetido à consideração do Senhor Ministro, com parecer contrário deste Departamento.

6 — Esta portaria entrará em vigor na data da sua publicação. — *Abgar Renault*. (Pub no *Diário Oficial*; de 30-11-944).

PORTARIA N.º 492, DE 9 DE DEZEMBRO DE 1944, DO DIRETOR GERAL DO D.N.E.

Expede instruções para o processamento das inscrições e das provas de habilitação para a matrícula em escolas superiores, no ano de 1945.

O Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação resolve, de acordo com o artigo 7.º da Portaria Ministerial n.º 535, de 29 de novembro de 1944, baixar as seguintes instruções para o processamento da inscrição em cursos de habilitação e das respectivas provas, no ano de 1945 :

Art. 1.º - Os concursos de habilitação, em 1945, se regerão, no que fôr aplicável, pelas Circulares n.ºs 1.200, de 1 de julho de 1937. 1.100, de 22 de agosto de 1938, pelas Portarias Ministeriais n.ºs 386, de 16 de agosto de 1944, e 535, de 29 de novembro de 1944, e pelo Decreto-lei n. 6.247. de 5 de fevereiro de 1944;

Art. 2.º — Poderá requerer inscrição no concurso de habilitação o candidato que satisfizer todas as exigências previstas nas alíneas *b*, *c*, *d*, *e* e do item 13 da Circular número 1.200 e mais uma, pelo menos, das seguintes condições.:

a) ler concluído o curso secundário pelo Código de Ensino de 1901 ;

b) ter concluído o curso secundário, seriado ou não, pelo regime do Decreto n.º 11.530. de 18 de março de 1915, e prestado seus exames perante bancas examinadoras oficiais ou no Colégio Pedro II ou, ainda, em institutos equiparados ;

c) ter concluído o curso secundário pelo regime do Decreto n.º 16.182-A, de 13 de janeiro de 1925, ou de acordo com a seriação do mesmo Decreto, até o ano letivo de 1934, inclusive a 2.ª época, realizada em março de 1935;

(l) ter concluído o curso secundário pelo regime de preparatórios parcelados, segundo os Decretos n.ºs 19.890, de abril de 1931, 22.106, e 22.167, de novembro de 1932, e a Lei n.º 21, de janeiro de 1935;

e) ter concluído o curso secundário de acordo com o art. 100 do Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932, desde que a 5.ª série se tenha completado até a época legal de 1936, ou seja, até fevereiro de 1937;

f) ter concluído qualquer das modalidades do curso complementar, nos termos do Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932, ou nos termos do § 1.º do art. 47 do mesmo decreto combinado com o art. 2.º da Lei 9-A, de dezembro de 1934, ou nos termos do parágrafo único do art. 1.º do Decreto-lei número 6.247, de 5 de fevereiro de 1944;

g) ser portador de certificado de licença clássica;

h) ser portador de certificado de licença científica.

Art. 3.º — O pedido de inscrição será feito mediante requerimento estampilhado, instruído com todos os documentos, e entregue pelo candidato, ou por procurador, na secretaria do instituto, dentro do prazo estabelecido no art. 8.º, admitindo-se, em casos especiais, o pedido de inscrição por via postal em carta registrada, e com recibo de volta, desde que o requerimento venha acompanhado de todos os documentos exigidos.

Art. 4.º — A inscrição condicional, por falta de qualquer dos documentos exigidos, somente será permitida em casos excepcionais plenamente justificados e comprovados. O prazo será concedido por despacho no requerimento do candidato e não excederá a data do encerramento das inscrições.

Art. 5.º — Será nula, para todos os efeitos, a inscrição que não satisfizer as exigências do art. 2.º.

Art. 6.º — É vedada a inscrição simultânea em mais de um curso da mes-ma natureza.

Art. 7.º — Nos institutos fiscalizados é responsável pela regularidade das inscrições o inspetor federal, que aporá o seu "visto" em cada requerimento, depois de julgados os documentos res-pectivos.

Art. 8.º — Os editais de abertura de inscrição serão publicados na imprensa local entre 15 e 31 de dezembro, por 3 (três) vezes pelo menos, e as inscrições efetuar-se-ão entre 2 e 16 de janeiro.

Art. 9.º — Dos editais constarão obrigatoriamente as indicações enumeradas nas alíneas *a*, *b*, *c*, e *d* do item 12 da Circular n.º 1.200, bem como o dia e a hora da abertura e do encerramento das inscrições.

Art. 10. — Sòmente poderão abrir-se inscrições para curso que esteja pelo menos autorizado a funcionar.

Art. 11 — As inscrições serão encerradas, improrrogavelmente, no dia e na hora mencionados no edital.

Art. 12 — De 17 a 31 de janeiro serão examinados e julgados, de modo definitivo, os requerimentos e os documentos que os instruírem, sendo em seguida afixada na portaria do instituto lista de que constarão os nomes dos candidatos considerados inscritos e a data do início das provas.

Art. 13 — Para efeitos de julgamento das provas escritas de português, latim, inglês e francês, a parte de redação ou tradução terá o valor de 6 (seis) pontos e a parte de análise o valor de 4 (quatro) pontos.

Art. 14 — As provas escritas de matemática, física, química e biologia constarão de 30 (trinta) questões, podendo, todavia, quanto às três primeiras disciplinas, compreender também problemas, e a proporção entre estes, que valerão 2 (dois) pontos cada um, e as demais questões será a seguinte:

1 problema -----e	26 questões
2 problemas. ... e	22 questões
3 problemas -----e	17 questões
4 problemas ___ e	9 questões

Art. 15 — Para efeitos de julgamento das questões de que traia o artigo anterior, observar-se-á a seguinte tabela:

0 ou 1 resposta certa —	0	ponto.
2 ou 3 respostas certas —	0,5	ponto.
4 ou 5 respostas certas —	1	ponto.
6 ou 7 respostas certas —	1,5	ponto.
8 ou 9 respostas certas —	2	pontos.
10 ou 11 respostas certas —	2,5	pontos.
12 ou 13 respostas certas —	3	pontos.
14 ou 15 respostas certas —	3,5	pontos.
16 ou 17 respostas certas —	4	pontos.
18 ou 19 respostas certas —	4,5	pontos.
20 respostas certas —	5	pontos.
21 respostas certas —	5,5	pontos.
22 respostas certas —	6	pontos.
23 respostas certas —	6,5	pontos.
24 respostas certas —	7	pontos.
25 respostas certas —	7,5	pontos.
26 respostas certas —	8	pontos.
27 respostas certas —	8,5	pontos.
28 respostas certas —	9	pontos.
29 respostas certas —	9,5	pontos.
30 respostas certas —	10	pontos.

Art. 16 — Para efeitos de julgamento da prova escrita de história e geografia do Brasil, a parte referente a cada disciplina terá o valor de 5 (cinco) pontos.

Art. 17 — As provas serão realizadas por forma que se verifiquem a sua conclusão, o seu julgamento e a publicação da classificação dos candidatos pelo menos 5 (cinco) dias antes do início do ano letivo.

Art. 18 — Os diretores dos estabelecimentos reconhecidos ou autorizados a funcionar remeterão à Divisão de Ensino Superior do Departamento Nacional de Educação, dentro de 30 (trinta) dias após a conclusão do julgamento final do concurso, relatório minucioso do trabalho?, do qual, além de suas impressões e observações pessoais, constarão :

- o) cópia do edital de inscrição;
- b) a relação dos candidatos inscritos acompanhada de cópia da documentação relativa ao concurso secundário de cada um;
- c) os horários das provas e a respectiva duração;
- d) a constituição das bancas examinadoras ;
- e) cópia da lista de pontos organizada pela banca examinadora e indicação do ponto sorteado;
- f) cópia das questões elaboradas para a prova escrita;
- g) mapas individuais em que figurem as notas que obteve cada candidato em cada disciplina e a nota final com que concorreu à classificação;
- h) mapa geral da classificação a que se refere o parágrafo único do art. 6.º da Portaria Ministerial n.º 535, de 29 de novembro de 1944.

Art. 19 — Não haverá segunda chamada, nem se admitirá revisão de prova.

Art. 20 — Revogam-se as disposições em contrário. — *Abgar Renault*. (Pub. no *Diária Oficial* de 12-11-944.)

REGIMENTO DA REUNIÃO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA PROMOVIDA
PELA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Art. 1.º — Deverá realizar-se, na cidade do Rio de Janeiro, de 11 a 17 do mês de dezembro de 1944, uma reunião da qual serão convidados a participar os diretores de departamentos de educação física, escolas e cursos de educação física federais, oficiais e reconhecidos, representantes da Associação Brasileira de Educação Física e da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, com o objetivo de estudar problemas relacionados com a educação física do Brasil e firmar os pontos de vista nacionais, quer doutrinários, quer técnicos, para o II Congresso Pan-Americano de Educação Física, a realizar-se de 2 a 16 de maio de 1945, na cidade do México.

Art. 2.º — Essa reunião será organizada e dirigida pela Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação, cujo Diretor funcionará como presidente da mesa e dirigente dos trabalhos.

Art. 3.º — Cada um dos diretores de órgãos ou estabelecimentos acima mencionados poderá fazer-se acompanhar de três assistentes técnicos que poderão usar da palavra nos debates, e apresentar sugestões, mas que não terão direito a voto.

Art. 4.º — O chefe de representação, além das regalias especificadas no art. . anterior, terá ainda o direito de um voto nas decisões a serem tomadas.

Art. 5.º — As sessões poderão ser franqueadas a outras pessoas interessadas, os lhes sendo permitido usar da palavra, com autorização da Mesa dirigente dos trabalhos.

Art. 6.º — A duração dos debates, o tempo de que cada um poderá dispor

para uso da palavra, a ordem e o horário das sessões e a distribuição dos trabalhos serão fixados na primeira sessão plenária.

Art. 7.º — Os temas a serem tratados na Reunião serão os propostos pela Secretaria Permanente do Congresso e constantes da relação anexa.

Art. 8.º — Independentemente dos temas referidos no artigo anterior, poderão ser apreciados outros assuntos, reconhecidos de interesse para os objetivos visados pela Reunião.

Art. 9.º — As resoluções tomadas nessa Reunião, após estudo e aprovação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, constituirão ponto de vista oficial do Brasil no assunto.

Art. 10 — Todos os casos omissos neste Regimento serão resolvidos, mediante votação, em plenário.

D. E. F., em 21 de novembro de 1944. —
Major João Barbosa Leite. — (Pub. no *Diário Oficial* de 24-11-944.)

DIVISÃO DE SELEÇÃO DO D.A.S.P.

Prova de Habilitação para Assistente de Educação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos,

P. H. — 1.126

Faço pública a abertura, pela D.S. do D.A.S.P., da inscrição à prova de habilitação para extranumerário-mensa-lista do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Saúde — Assistente de Educação.

2. A prova destina-se ao preenchimento das vagas existentes, em qualquer referência da série funcional, à data do encerramento das inscrições, e das que

se verificarem, posteriormente, na referência inicial.

3. *Dia da abertura:* 7-12-44; *dia do encerramento:* 26-12-44, às 17 horas.

4. Os trabalhos serão regulados pelas Instruções Gerais, baixadas pelo Presidente deste Departamento (Portaria n.º 164, de 17-6-43), e pelas Instruções que se seguem a este Edital.

5. A eventual mudança de residência deverá ser comunicada, obrigatoriamente, à Divisão de Seleção e à Divisão de Orientação e Fiscalização do Pessoal deste Departamento.

6. A situação dos candidatos habilitados e admitidos será regulada pela legislação relativa ao pessoal extranu-merário.

D.S. do D.A.S.P., em 27 de novembro de 1944. — *Aristides Bourget Fortes*, Chefe da Seção de Inscrições.

INSTRUÇÕES PARA A PROVA DE HABILITAÇÃO PARA ASSISTENTE DE EDUCAÇÃO DO I.N.E.P.

Na prova serão observadas as seguintes condições:

1. *Nacionalidade* — O candidato deverá ser brasileiro nato ou naturalizado na forma da lei.

2. *Sexo* — Ambos.

3. *Idade* — *Mínima:* 18 anos completos, à data do encerramento das inscrições; *máxima:* 38 anos incompletos, à data da abertura das inscrições.

4. *Serviço Militar* — Ao candidato do sexo masculino será exigida, no ato da inscrição, prova de quitação com o serviço militar.

5. *Sanidade e Capacidade Física* — O candidato será submetido à prova de

sanidade e capacidade física, de caráter eliminatório, pela qual se verifique não apresentar doenças transmissíveis, alterações orgânicas ou funcionais dos diversos aparelhos e sistemas, bem como contra-indicação para o exercício da função, por anomalia morfológica ou funcional.

6. A prova constará de:

Parte I — Nível mental e Aptidão.

Só será considerado habilitado nesta parte o candidato que obtiver nota igual ou superior ao mínimo pelos cálculos estatísticos.

Parte II — Matemática (nível de dificuldade da 3.ª série ginásial) constante de resolução de questões objetivas sobre assuntos do seguinte programa:

1. Operações fundamentais sobre números inteiros, fracionários e complexos.

2. Sistema legal de unidades de medida: medidas de comprimento, área, volume, capacidade e massa (Decreto número 4.257, de 16-6-39).

3. Regra de três simples.

4. Porcentagem.

5. Quadrado e raiz quadrada.

Esta parte valerá até cem pontos, considerando-se habilitado o candidato que obtiver nota igual ou superior a sessenta pontos.

Parte III — Português (nível do curso ginásial completo), que compreenderá:

a) redação de ofício ou relatório, fornecidos os dados; e

b) correção de textos e resoluções de questões objetivas que envolvam conhecimento de assuntos do seguinte programa:

1. Ortografia Oficial.

2. Flexões de gênero número e grau.

3. Pronome, formas oblíquas e sua colocação na frase; formas de reverência e sua concordância.

4. Verbos regulares, irregulares, de-fectivos e pronominais; vozes do verbo. Uso impessoal dos verbos *haver* e *jazer*.

5. Análise sintática e seu relacionamento com a pontuação.

6. Sintaxe de concordância e regência. Uso da crase.

7. Formação de palavras. Significação dos prefixos e sufixos de uso mais freqüente.

Esta parte valerá até cem pontos, assim distribuídos:

Redação, até 40 pontos.

Correção de textos e ques

tões, até 60 pontos.

Só será considerado habilitado nesta parte o candidato que obtiver nota igual ou superior a sessenta pontos.

Parte IV — Constante de resolução de questões objetivas e problemas sobre assuntos do seguinte programa:

1. O Ministério da Educação e Saúde ; organização geral e funções.

2. A administração da educação nos estados, territórios e municípios.

3. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; organização e funções.

4. Educação escolar e extra-escolar; instituições de cada uma.

5. O sistema escolar brasileiro: graus e ramos do ensino; princípios gerais de organização.

6. Noções da história da educação brasileira.

7. Documentação em educação; seus objetivos e processos.

8. Pesquisa em educação; seus objetivos e processos.

9. Noções de estatística aplicada, à educação. Cálculo da média aritmética, medianas moda e desvio padrão.

10. Os serviços da estatística educacional no Brasil; sua organização, seus resultados.

Esta parte valerá até cem pontos, considerando-se habilitado o candidato que obtiver nota igual ou superior a sessenta pontos.

7. *Nota Final* — A nota final do candidato será a média ponderada das notas obtidas nas três últimas partes da prova, observados os seguintes pesos:

Parte II 1

Parte III 2

Parte IV 3

Só será considerado habilitado o candidato que obtiver nota final igual ou superior a sessenta pontos.

Ocorrendo empate, será observada, para classificação, a seguinte ordem de preferência :

d) melhor resultado na parte IV; b) melhor resultado na parte III; e c) melhor resultado na parte I.

8. *Observações Gerais* — o) A inscrição implicará o conhecimento das presentes instruções, por parte, do candidato, e o compromisso tácito de aceitar as condições da prova, tais como aqui se acham estabelecidas; e b) os casos omissos serão resolvidos pelo Diretor da Divisão de Seleção.

D.S. do D.A.S.P., em 27 de novembro de 1944. — *Herson de Faria Dória*, Substituto do Diretor. (Publ. no *Diário Oficial* de 30-11-1944.)

DECRETO N.º 16.826, DE 13 DE OUTUBRO DE 1944

Aprova o Regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 74, letra a, da Constituição, decreta:

Art. 1.º Fica aprovado o Regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (S.E.A.V.) que, assinado pelo Ministro de Estado da Agricultura, com este baixa.

Art. 2.º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 13 de outubro de 1944, 123.º da Independência e 56.º da República. — GETÚLIO VARGAS. *Apollonio Sales*.

REGIMENTO DA SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO AGRÍCOLA E VETERINÁRIO

CAPÍTULO I

DA FINALIDADE

Art. 1.º A Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (S.E.A.V.), diretamente subordinada ao Ministro da Agricultura, tem por fim orientar e fiscalizar o ensino da agricultura e da veterinária em seus diferentes graus, fiscalizar o exercício das respectivas profissões e ministrar o ensino médio e elementar da agricultura às populações rurais.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO

Art. 2.º A S.E.A.V. compõe-se de:
Seção de Estudos e Pesquisas (S.E.P.)
Seção de Difusão Educativa (S.D.E.)
Seção de Administração Escolar (S.A.E.)

Seção de Fiscalização (S.F.)
Seção de Administração (S.A.)

Art. 3.º O Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário terá um Secretário, por êle escolhido e designado entre funcionários do Ministério.

Art. 4.º Cada Seção terá um chefe, designado pelo Ministro de Estado mediante proposta do Superintendente.

Art. 5.º As Seções que compõem a S.E.A.V. funcionarão perfeitamente coordenadas, com regimen de mútua colaboração, sob a orientação do Superintendente.

CAPÍTULO III

DA COMPETÊNCIA DAS SEÇÕES

Art. 6.º À S.E.P. compete:

a) estudar os problemas relacionados com a organização do ensino agrícola e veterinário em todos os seus graus e modalidades;

b) colaborar com a Divisão de Obras do Departamento de Administração do M.A. na elaboração de planos de edificações e instalações escolares destinadas a estabelecimentos de ensino agrícola e veterinário;

c) estudar os métodos de ensino em uso e propor medidas que possam levá-los a constante aperfeiçoamento;

d) fazer a estatística escolar e realizar estudos de processos de seleção pré-vocacional e de orientação profissional, aplicáveis à agricultura e à veterinária.

Art. 7.º A S.D.E. compete:

- a) promover, pelos meios ao seu alcance, a educação direta das populações rurais;
- b) colaborar na educação extensiva ministrada pelos estabelecimentos subordinados à Superintendência ou por ela fiscalizados;
- c) sugerir ao Superintendente a instalação de cursos de aperfeiçoamento e especialização nos estabelecimentos subordinados à Superintendência ou por ela fiscalizados;
- d) promover, através do rádio, do cinema e da imprensa, a divulgação de assuntos educativos de interesse para as populações rurais, estabelecimentos subordinados à Superintendência ou por ela fiscalizados.

Art. 8.º A S.A.E. compete:

- a) exercer a administração dos estabelecimentos federais de ensino agrícola médio e elementar e os de ensino veterinário dos mesmos graus, existentes ou que vierem a se criar;
- b) propor ao governo a criação de estabelecimentos de ensino rural nas regiões em que se torne necessário o desenvolvimento da produção agrícola;
- c) manter completos e atualizados os fichários relativos aos estabelecimentos de ensino sob sua administração.

Art. 9.º A S.F. compete:

- a) exercer a fiscalização dos estabelecimentos de ensino agrícola e veterinário de qualquer grau, reconhecidos ou que pleiteiem reconhecimento;
- b) manter completo e atualizado um ficharia dos estabelecimentos de ensino sob sua fiscalização;
- c) fazer o registro dos diplomas, títulos e demais documentos de habilitação profissional e científica, referentes à agricultura e à veterinária;

</) exercer a fiscalização do exercício das profissões agrônoma e veterinária no país.

Art. 10. A S.A. compete promover as medidas preliminares necessárias à administração de pessoal, material, orçamento e comunicações, a cargo do Departamento de Administração do M.A., com o qual deverá funcionar perfeitamente articulada, observando as normas e métodos de trabalho prescritos pelo mesmo.

CAPÍTULO IV

DAS ATRIBUIÇÕES DO PESSOAL

Art. 11. Ao Superintendente incumbe:

I — orientar e coordenar as atividades da S.E.A.V.;

II — despachar pessoalmente com o Ministro de Estado;

III — baixar portarias, instruções e ordens de serviço;

IV — comunicar-se diretamente, sempre que o interesse do serviço o exigir, com quaisquer autoridades públicas;

V -- submeter anualmente ao Ministro de Estado o plano de trabalho da Superintendência;

VI — inspecionar pessoalmente, pelo menos uma vez por ano, e mandar inspecionar, com a frequência necessária, os estabelecimentos de ensino subordinados à Superintendência;

VII — apresentar anualmente ao Ministro de Estado relatório das atividades da S.E.A.V.;

VIII — elogiar e aplicar penas disciplinares ao pessoal, inclusive a dé sus pensão até 30 dias, e propor ao Ministro de Estado a aplicação de penalidade que exceder de sua alçada;

IX — determinar a instauração de processo administrativo;

X — opinar em todos os assuntos relativos a atividades da S.E.A.V., que tenham de ser resolvidos pelo Ministro de Estado, e resolver os demais, ouvidos os órgãos competentes da Superintendência;

XI — reunir periodicamente os chefes de Seção para discutir e assentar providências relativas aos serviços e com parecer às reuniões para as quais tenha sido convocado pelo Ministro de Estado;

XII — determinar ou autorizar a execução de serviço externo;

XIII — organizar, conforme as necessidades do serviço, turnos de trabalho com horário especial;

XIV — antecipar ou prorrogar o período normal de trabalho;

XV — propor ao Ministro de Estado providências necessárias ao aperfeiçoamento dos serviços;

XVI — movimentar, de acordo com a conveniência do serviço, o pessoal lotado na S.E.A.V.;

XVII — admitir e dispensar, na forma da legislação, o pessoal extranumerário;

XVIII — designar e dispensar os ocupantes de funções gratificadas e os seus substitutos eventuais;

XIX — organizar e alterar a escala de férias do pessoal que lhe fôr diretamente subordinado e aprovar a dos demais servidores;

XX — expedir boletins de merecimento dos funcionários que lhe forem diretamente subordinados;

XXI — manter estreita colaboração com os demais órgãos do Ministério.

Art. 12. Aos chefes de seção incumbe:

I — dirigir e fiscalizar os trabalhos da Seção;

II — distribuir os trabalhos ao pessoal que lhes fôr subordinado;

III — orientar a execução dos trabalhos e manter a coordenação entre os elementos da Seção, determinando normas e métodos que se fizerem aconselháveis;

IV — despachar pessoalmente com o Superintendente;

V — apresentar, mensalmente, ao Superintendente um boletim dos trabalhos da Seção e, anualmente, relatório dos trabalhos realizados, em andamento e planejados;

VI — propor ao Superintendente medidas convenientes à boa marcha dos trabalhos;

VII — responder, por intermédio do Superintendente, a consultas feitas sobre assuntos relacionados com atividades da Seção;

VIII — distribuir o pessoal, de acordo com a conveniência do serviço;

IX — expedir boletins de merecimento dos funcionários que lhes forem diretamente subordinados;

X — organizar e submeter à aprovação do Superintendente a escala de férias do pessoal da Seção, bem como as alterações subseqüentes;

XI — aplicar penas disciplinares ao pessoal da Seção, inclusive a de suspensão até 15 dias, e propor ao Superintendente a aplicação de penalidade que exceder de sua alçada;

XII — velar pela disciplina e pela manutenção do silêncio nos recintos de trabalho.

Art. 13. Ao Secretário do Superintendente incumbe:

I — atender às pessoas que desejarem comunicar-se com o Superintendente, en-

caminhando-as ou dando a êste conhecimento do assunto a tratar;

II — representar o Superintendente quando para isso fôr designado;

III — redigir a correspondência pessoal do Superintendente.

Art. 14. Aos servidores em geral, com exercício na S.E.A.V., incumbe executar os trabalhos que lhes forem determinados pelo chefe imediato.

CAPÍTULO V

DA LOTAÇÃO

Art. 15. A S.E.A.V. terá a lotação que fôr oportunamente aprovada em decreto .

Parágrafo único. Além dos funcionários constantes da lotação, a S.E.A.V. poderá ter pessoal extranumerário.

CAPÍTULO VI

DO HORÁRIO

Art. 16. O horário normal de trabalho será fixado pelo Superintendente, respeitado o número de horas semanais ou mensais estabelecido para o Serviço Público Civil.

Art. 17. O Superintendente não fica sujeito a ponto, devendo, porém, observar o horário fixado.

CAPÍTULO VII

DAS SUBSTITUIÇÕES

Art. 18. Serão substituídos, automaticamente, em suas faltas e impedimentos eventuais, até 30 dias:

I — o Superintendente, por um dos chefes de seção designado pelo Ministro de Estado;

II — os chefes de seção, por funcionários designados pelo Superintendente.

Parágrafo único. Haverá sempre funcionários previamente designados para as substituições de que trata êste artigo.

CAPÍTULO DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 19. Nenhum servidor poderá fazer publicações, conferências, ou dar entrevistas sôbre assuntos que se relacionem com a orientação técnica ou administrativa da S.E.A.V. sem autorização escrita do Superintendente.

Art. 20. Na S.E.A.V. poderão, excepcionalmente, ser lotados funcionários das carreiras de agrônomo e veterinário, indispensáveis ao andamento de seus serviços.

Art. 21. O Superintendente poderá designar funcionários da Superintendência e estabelecimentos subordinados para fazerem estágios ou cursos de especialização e aperfeiçoamento em escolas agrícolas, estações experimentais ou outros estabelecimentos técnicos existentes no País, para o fim de aplicarem seus conhecimentos.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os estágios ou cursos obedecerão a programas ou diretrizes previamente traçados pela S.E.A.V.

Rio de Janeiro, 13 de outubro de 1944.
— *A polônio Salles*. (Pub. no *Diário Oficial* de 16-10-44. — Retif. *D.O.* 8-11-44).