

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. V

Setembro, 1945

N.º 15

SUMÁRIO

	PÁGS.
Editorial	311
<i>Idéias e debates:</i>	
LOURENÇO FILHO, Educação e educação física ...	313
ERNESTO NÉLSON, Necessidade do estudo da criança no lar e na escola	329
BETTI KATZENSTEIN, Concepção e expressão na criança .	353
F. VENÂNCIO FILHO, Fontes para a história da educação no Brasil	0 369
JOSÉ CALASANS, Brício Cardoso e o ensino normal era Sergipe..	37b
<i>Documentação:</i>	
Despesas dos Estados e do Distrito Federal com os serviço de educação no ano de 1944	392
Despesas dos Municípios com os serviços de educação no ano de 1944	411
O ensino comercial em 1944	413
<i>Vida educacional:</i>	
A educação brasileira no mês de junho de 1945	431
Informação do país	442
Informação do estrangeiro	443
BIBLIOGRAFIA: /. <i>Quirino Ribeiro</i> , A memória de Martim Francisco sôbre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo.....	445
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS : <i>Tristão de Athayde</i> . Educação Democrá- tica; <i>R. de M.</i> , Orientação Profissional; Escassez de Técnicos; Matrículas gratuitas; <i>Solou Borges dos Reis</i> , O centenário do ensino normal; <i>A. R.</i> , Antigamente era assim; <i>Geraldino Pi- nheiro Faria</i> , A questão da disciplina na escola; Deve o aluno levar trabalhos para casa?; <i>Araci Nogueira</i> , Em defesa do "mau" estudante	448

Atos oficiais:

LEGISLAÇÃO FEDERAL: Decreto-lei n. 7.850, de 10-8-945 — <i>Dispõe sobre o funcionamento dos cursos extraordinários previstos na Lei orgânica do ensino industrial</i> ; Resolução n.º 13, da Junta Especial do Ensino Livre — <i>Dispõe sobre provas para validação do curso de medicina</i> ; Decreto-lei n.º 7.795, de 30-7-945 — <i>Modifica a redação do art. 2.º do Decreto-lei n.º 7.637, de 12-6-945, que dispõe sobre matrículas gratuitas em estabelecimentos de ensino sob regime de inspeção federal</i> ; Decreto-lei n.º 7.780, de 26-7-945 — <i>Institui medidas de proteção financeira aos estabelecimentos particulares de ensino</i>	463
<i>Colaboradores do V volume</i>	467
<i>Índice geral do V volume</i>	471
<i>Índice alfabético do V volume</i>	474

DESPESAS COM OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO

Por sua própria natureza, os serviços públicos de educação são complexos e custosos. Para que possam acompanhar o ritmo de crescimento da população, para que atendam à expansão de novos núcleos demográficos e ao deslocamento de outros, para que supram as exigências 'da difusão de cultura e às necessidades de preparação para o trabalho, grandes somas estão a pedir sempre, a serem aplicadas em construções, aparelhamento escolar, preparo de pessoal e manutenção de serviços. Nenhum país de economia menos organizada logra, por isso, perfeitos sistemas educacionais. É fato também verificado que, por onde se manifestem sinais de reorganização econômica, novo e seguro interesse aparece pelas questões de cultura. Certamente, as indagações de cunho pedagógico, os estudos de caráter social e de propaganda cultural condicionam favoravelmente o progresso da educação, pelo que suscitam de novas experiências, revisão de objetivos e de métodos. Mas o fundamento econômico permanece irreduzível. Sem o aumento da riqueza pública os melhores planos não chegam a traduzir-se em realidade. Por tudo isso a transformação econômica do país, nos últimos anos não podia deixar de manifestar-se, de modo benéfico, sobre o movimento educacional, não só com a oportunidade, que trouxe, de novos recursos, mas com o fortalecimento e o esclarecimento da opinião de governantes e governados, em matéria de organização cultural. Algumas cifras esclarecem de modo cabal este ponto. Em 1932, as dotações consignadas para os serviços de educação, pelos Estados, o Distrito Federal e os municípios, não somavam senão 241 milhões de cruzeiros. Em 1939, porém, as mesmas dotações já chegavam ao montante de 458 milhões, e, no exercício de 1944, totalizavam 788 milhões. O aumento bruto, no período então decorrido, foi de mais de quinhentos milhões, representando aumento relativo de 227%. Não se diga que tal acréscimo tenha decorrido apenas do crescimento natural da população. Decorreu, sim, de maior vitalidade econômica, tanto é certo que, em 1932, a aula habitante, os Estados e municípios não atribuíam mais de Cr\$ 8,70, em serviços de educação, ao passo que, no ano de 1944, já consignavam Cr\$ 18,00. Em média, representaram as dotações dos Estados 24 % do montante geral da receita tributária, nessas unidades, e 26 % da

receita de impostos. Em relação aos municípios, o montante das despesas representou 13 % da respectiva receita tributária e 15 % da receita percentagem de despesa, sobre a renda tributária, o 1.º lugar cabe ao Estado de São Paulo, com 262 milhões do orçamento estadual e 39 milhões dos orçamentos municipais; o 2.º lugar ao Distrito Federal, com 138 milhões; o 3.º a Minas Gerais, com 54 milhões do orçamento do Estado e 10 milhões dos municípios; o 4.º ao Rio Grande do Sul com 43 milhões do Estado e 13 milhões dos municípios. Quanto à percentagem de despesa, sobre a renda tributária, o 1.º lugar cabe, porém, ao Paraná, com 28,73 %; o 2.º ao Rio Grande do Norte, com 28,49 %; o 3.º à Paraíba, com 27,84 %; e o 4.º, ao Distrito Federal, com 27,06 %. As dotações dos municípios, em todos os Estados, destinavam-se, de modo quase total, a serviços de ensino primário; as dos Estados e do Distrito Federal, em serviços desse ensino, na proporção de 67%; e de ensino secundário, na de 5%; superior na de 8%; normal, 6%; profissional técnico, agrícola e comercial, 10 %; emendativo, 2%; outros ramos, 6%. Do total das despesas, 67% destinaram a pessoal; 11%; a prédios e aparelhamento escolar; 3%, a material de consumo; 2%, a subvenções; 4%, o serviços de assistência ao escolar, e 1% a diversas despesas. É de salientar o notável acréscimo, bruto e proporcional, nas dotações reservadas às construções escolares, como também nas destinadas ao ensino profissional. Igualmente, o de dotações para o ensino primário, por força do Convênio Nacional de Ensino Primário, cuja execução começou justamente no exercício de 1944. Destinaram-lhe os Estados mais 89 milhões, e os municípios mais 15 milhões, do que no ano anterior. Outros elucidativos confrontos podem ser tirados à vista dos resultados analíticos do estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e que REVISTA publica no presente número. Uma conclusão de ordem geral ressalta, à vista da extrema variação dos índices, de uma para outra unidade federada: é o da necessidade do auxílio federal, a ser desenvolvida em firme política de redistribuição de fundos, para que os Estados de menor capacidade econômica cheguem a possuir o necessário aparelhamento e logrem imediata expansão de seus sistemas escolares. E essa política foi inaugurada, aliás, com o Convênio e o Fundo Nacional de Ensino Primário cujos benéficos resultados não se podem negar, depois do exame dessas cifras.

EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA (*)

LOURENÇO FILHO

Do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

Pode parecer estranho que, para inaugurar esta série de palestras, tenha a Associação Brasileira de Educação Física solicitado a palavra de um educador comum, não a de especialista na matéria. Mais estranho ainda pode parecer o tema escolhido. Bem considerado, êle extrema a "educação física" da concepção geral da educação; ou, pelo menos enuncia uma separação, para confronto dos dois conceitos, que à primeira vista se podem julgar autônomos. Até que ponto essa separação será admissível e essa autonomia justificável?...

ELEMENTOS HISTÓRICOS DA QUESTÃO

O exame da questão admite pontos de vista diversos, o que lhe empresta a sedução e os perigos dos temas não perfeitamente delimitados.

Por imposição natural, há no educando, um período preliminar de formação, dominado pelo crescimento físico e pela adaptação do próprio organismo ao ambiente material. Nessa adaptação, os recursos da locomoção, da manipulação, da coordenação geral dos movimentos são de grande importância. Os cuidados com a vida e o crescimento corporal da criança, nesse período, destacam-se, mesmo na linguagem comum, que para ela tem o nome de *criação*. Começa a criança a ensaiar relações de outro tipo, com os pais e irmãos, com as pessoas que a cercam, pela linguagem. Inicia uma nova fase de desenvolvimento e adaptação, bem caracterizada. O predomínio parece ser agora o da aquisição de conhecimentos, o da *instrução*. Essa fase corresponde mesmo, em grande parte, ao que se convencionou chamar de idade escolar. Mas, não é tudo. A puerícia termina, e a adolescência começa. Novas

(*) Palestra realizada na Associação Brasileira de Educação Física. Rio de Janeiro.

relações se apresentam, agora do tipo predominantemente *social*. Admitte-se que os jovens tenham de compreender e ajustar-se aos valores morais do tempo, a uma disciplina de costumes e deveres.

A importância dos cuidados requeridos em cada uma dessas três fases de desenvolvimento, em que predominam, respectivamente, os aspectos biológicos, mental e social, levou a sabedoria popular e, depois, os doutrinadores, a separarem, na tarefa da formação do homem, três rumos, que lhes haveriam de parecer distintos: o da formação *física*, o da formação *intelectual*, o da formação *moral*.

Os pedagogos do século passado costumavam dividir os seus tratados, a princípio, em duas partes distintas, a das regras da instrução (ou "didática"), e a das regras do governo e disciplina (ou "hodgegética"). É o que está em *Herbart*, por exemplo (Pedagogia Geral). Seu dileto discípulo, *Stoy*, separou também a parte da "criação", reclamando para esta uma denominação própria, que seria a de "higiene ou dietética pedagógica" (*Enciclopédia, metodologia e literatura pedagógica*, por R. V. STOY. Leipzig, 1878).

A divisão de cuidados da educação, visando especialmente o físico, teria surgido, nesses autores, por necessidade de atender-se, de modo especial, às diferentes idades. Mas a denominação, hoje corrente, de *educação física*, parece ter tido outro ponto de origem, e que foi, sem dúvida, o movimento das idéias inglesas, já esboçado por LOCKE e ELYOT e, afinal, mais claramente definido no livro de SPENCER, "Educação: intelectual, moral e física". (1)

Nesse volume, como nos escritos anteriores de ELYOT, os cuidados com a alimentação e a higiene da criança são salientados, de par com o do valor do exercício físico na conservação da saúde, em todas as idades. A preservação da saúde é aí apresentada como um dever. "Poucos parecem ter consciência de que há uma espécie de moralidade física, escreveu SPENCER. AS palavras e os atos habituais dos homens implicam a idéia de que são eles livres de tratar o corpo como queiram... A verdade é que toda infração às leis da higiene importa num pecado físico".

Tais idéias denunciavam uma reação. Reação contra os cuidados quase exclusivos da formação mental, em detrimento dos deveres para com o corpo). A velha tradição geral do harmonioso desenvolvimento

(1) *Education: Intellectual, Moral Physical*, by HERBERT SPENCER, A 1.^a edição foi tirada em Londres, em 1861, mas os quatro artigos que compõem o volume já haviam sido impressos, em revistas inglesas, anteriormente.

do corpo e do espírito tinha-se perdido. Na educação cavalheiresca da Idade Média haviam permanecido as práticas dos antigos jogos e exercícios. Mas, logo, passavam os colégios a ocupar-se unicamente da educação intelectual, chegando a proibir os jogos que implicassem em alegria e movimento por parte dos jovens. Tôdas as energias dos alunos. dizia-se, deveriam ser aproveitadas, "em aprender". Influenciadas por êsse pensamento, as classes nobres deixavam os seus antigos exercícios e desportos e, em substituição, entregavam-se a jogos de dados e cartas e aos grosseiros prazeres da mesa.

A pedagogia do século XVIII já denunciava preocupações com a saúde do corpo. BASEDOW e seus companheiros do "filantropismo" (SALZMANN. WALKE. ROCHOW, GUTS MUTS) inscreviam êste princípio como o primeiro dos de sua doutrina: "dedicar o maior cuidado à cultura física, fundamento indispensável da cultura espiritual". GUTS MUTS assentava, então, as bases da ginástica escolar, ao mesmo tempo que PESTALOZZI introduzia na escola os exercícios ao ar livre.

Tudo isso, porém, seria julgado como extravagâncias e modas passageiras, o que explica a campanha desenvolvida por SPENCER e, até certo ponto, as preocupações dos tratadistas alemães ligados à escola de HERBART .

A êste não teria escapado a importância da saúde física. "A base e fundamento de tôdas as faculdades e aptidões é a saúde corporal. As naturezas enfermizas sentem-se dependentes; só as robustas se atrevem a querer. Por isso, na formação do caráter, representam papel essencial os cuidados com a saúde". E, num outro trecho: "Para poder suportar a ação total de uma perfeita disciplina, necessita o educando de uma saúde também perfeita, Não se pode educar muito, quando haja que considerar a falta de saúde nos jovens; portanto, deve servir de base à educação um regime saudável de vida. como trabalho prévio" (Obras pedag., I, 475.493).

Observe-se, neste último trecho, a distinção das diversas idades. A saúde seria um "trabalho prévio", o da criação. A "educação", tarefa posterior, seria a ação sobre o espírito, donde HERBART fazia decorrer, em grande parte, a formação do caráter. As fases de criação, instrução e disciplina, artificialmente separadas, como vimos, na *dictética*, *didática* e *hodegética*, obedeceriam a uma graduação ou sucessão, que aos pedagogos do tempo parecia natural. Para SPENCER a separação se faria nos grupos de capacidades.

Mas uma e outra dessas concepções deveriam ser revistas e substituídas. A própria concepção da educação viria a alargar-se, para impor novos pontos de vista.

CONCEPÇÃO ATUAL

Precisamente, à luz destas novas idéias, é que tentaremos fixar aqui alguns pontos do tema, para futuros debates nesta Associação.

Já verificamos que, no pensamento pedagógico anterior, existia uma preocupação de análise, pela ação educativa que se pudesse realizar, em cada idade, e em relação a cada capacidade humana, que se julgava suscetível de formação em separado. Os estudos da biologia e os da psicologia; e os de suas aplicações pedagógicas, como, ainda, a observação mais aprofundada dos fatores sociais no processo educativo, viriam modificar esses pontos de vista.

O que ba de característico nd panorama da renovação educativa de nosso tempo é a tendência para encarar a *unidade do processo educativo*, já na seqüência das fases que apresente no indivíduo, já em relação à integração necessária de suas capacidades, sejam apreciadas pelo rendimento físico, intelectual ou social. E daí, como é fácil compreender, importantes conseqüências de ordem teórica e de ordem prática.

Supunha-se outrora que o processo educativo pudesse ser compreendido como "preparação para a vida", donde a sua limitação, nas fases primeiras da existência. Admitia-se um predomínio das capacidades intelectuais, estritamente consideradas; em conseqüência, a cultura intelectual merecia tôdas as atenções. Supunha-se, ademais, que a educação pudesse ter cunho individual, sem maior atenção aos quadros sociais, onde realmente se processa.

A concepção atual é bastante diversa. Não se educa a alguém, num momento, para que viva em outro. A educação não tem cunho estático, mas dinâmico. É constante reorganização ou reconstrução da experiência e da experiência em seu sentido total, isto é, envolvendo tôdas as predisposições, capacidades e aptidões do indivíduo (2) Por outro lado, o processo educativo, porque constante e porque integral, não é produto apenas das forças individuais. Resulta da influência da vida coletiva sôbre o indivíduo, influência que modela a personalidade, influi no ajustamento ou acomodação da atividade individual à vida do grupo.

(2) DEWEY, *Democracy and education*, páginas 89 e seg.

Não se pode pensar, portanto, apenas na formação intelectual, ou, melhor, não se pode admitir que essa formação se possa dar em abstrato, fora das condições da natureza biológica e das condições da vida coletiva. Ouve-se, por tôda a parte, clamar pela necessidade de introduzir a vida na escola, e de vitalizar a cultura, e que não se pode admitir o processo educativo, como exercício de faculdades abstratas. A formação do espírito já não é aceita como construção intelectualista, à maneira do que pregava HERBART, a "educação pela instrução".

Sabe-se que a criança tende a conhecer e a formar seu pensamento ao império de necessidades que a impelem à ação, segundo impulsos e interesses naturais. É pela ação, que o homem se educa e se reeduca; a obra educativa, porque não cessa, não pode ser tomada como "preparação para a vida". Ela é, agora, pasta em termos da experiência, funcionalmente aproveitada ou incorporada à personalidade do educando, de tal modo que possa ser "reconstruída", segundo as novas situações que o educando defronte. É, assim, menos *desenvolvimento e preparação*, que *ajustamento c capacidade, para progressivo reajustamento*. Nessa compreensão, tôdas as capacidades do indivíduo interessam, as do corpo, as da mente, as do caráter— juntas, porque são inseparáveis.

A EDUCAÇÃO, PROCESSO INTEGRAL

Na concepção antiga, o papel do físico tinha de ser relegado ou esquecido. Pouco interessava ao trabalho escolar. Muitas escolas não lhe abriam espaço nos programas, nem em lições referentes à saúde, nem exercícios e jogos. Quando o faziam, isso se dava para atender a um vago conceito de que o exercício pudesse ser útil ao desenvolvimento corporal, ou à aquisição de agilidade e força.

As discussões, de ordem teórica e de ordem prática, pairaram na maioria das vêzes — como, aliás, em relação a tantos outros ramos da educação e do ensino — no plano da escolha de um sistema, de uma técnica que se pudesse escolher como de efeitos mágicos. Os educadores, como os médicos da época de GIL BRAZ, não cuidavam dos pacientes, mas do sistema de terapêutica que a todos pudesse ser aplicada... Discutiam os médicos sôbre o valor da purga e da sangria, como medicina universal. Discutiam os mestres de educação física sôbre a preferência a dar ao sistema A, ou B, sem maior atenção às condições do educando e os objetivos a atingir.

O resultado era o de não apresentar-se a educação física como atividade funcional. Não respondia ela a finalidades claras, que pudessem ser devidamente consideradas nas escolas. Por muitos pontos, resumia-se em aulas puramente formais de ginástica, sem orientação educativa, sem organização adequada, nem professores devidamente preparados.

As recordações que guardamos dos exercícios ginásticos de nossos tempos escolares não são as de atividades que, de fato, pudessem ter concorrido para a nossa formação educativa, nem mesmo no plano restrito do desenvolvimento físico. O desprestígio da ginástica era, aliás, muitas vezes, oficialmente reconhecido. Escolas, que freqüentamos, possuíam, em seus programas, matérias de "1.º grupo" e matérias do "2.º grupo". Estas últimas, entre as quais figuravam o desenho, os trabalhos manuais e a ginástica, não obrigavam aos mesmos deveres, por parte dos alunos, e eram entregues a mestres, com remuneração muito menor que os demais. Por isso mesmo, muitas vezes, entregues a pessoas de boa vontade, mas, confessemos, tão somente de boa vontade.

E, no entanto, entre os fundamentos que a educação apresenta, o mais indiscutível, por certo, é o da natureza biológica do homem, a que a educação física deve do modo direto atender. Pela consideração da natureza biológica, começa o processo educativo da criança. Por ela, teria começado a educação da humanidade. Ser, subsistir e crescer — não são, na verdade, condições elementares, no plano da criação, como no plano da educação?... Podemos por isso dizer que, dentro de certos limites, toda a educação é física, pois direta, ou indiretamente, pelo físico se exerce. Se a concepção biológica da natureza humana deixasse de ser o ponto de partida de toda a ação educativa, afirma ERNESTO NELSON, a educação se poria, tão somente por isso, fora do quadro do pensamento científico contemporâneo.

É certo que a educação não se exerce apenas sobre este aspecto da Vida humana, ao menos na acepção restrita em que pode ser tomada. Sobre a vida biológica criou o homem a vida social e de pensamento. Além das relações com as coisas, criou ele o mundo das idéias e das relações entre as idéias, pelo qual, costuma-se dizer, elevou-se da ordem biológica à ordem espiritual. Será preciso, no entanto, não extremar de modo absoluto os dois campos tornando-os incompatíveis ou irreconciliáveis. Tal oposição tem levado o pensamento humano ora num, ora noutro lado, a aberrações com que se ilustra a história da filosofia e, por seu reflexo, a história da pedagogia. Pensadores de todos os tempos, no entanto, têm-se esforçado por demonstrar a totalidade do ser humano,

procurando evidenciar que a oposição entre a vida e o espírito não se coaduna com os dados da observação, nem com os do destino do homem.

Já PLATÃO havia assinalado que a formação do físico e a do espírito eram inseparáveis, quando afirmava que o fim da educação seria o de dar ao corpo e à alma tôda a perfeição de que ambos fossem suscetíveis; acrescentando logo que, ao dirigí-los, deveríamos fazer como o condutor da biga, que, numa só mão, levava as bridas de ambos os cavalos. . . Nem só o corpo, nem só a alma representam o ser. *Non est quid dirersum secundam esse*, devia ponderar depois STO. TOMAZ DE AQUINO. E MONTAIGNE escreveu: "Não é uma alma. não é também um corpo que devemos formar: é o homem".

Na verdade, a tendência atual é compreender o homem como uma totalidade. Não há abismo entre o biológico e o psicológico, entre o mundo da ação e o do pensamento, entre o dos impulsos naturais e o dos valores que elevam o homem ao belo, ao verdadeiro, ao justo, ao divino.

Por diferentes caminhos, partindo uns de princípio de doutrina, outros da mera observação e consideração dos fatos, chegaram os pedagogistas de nossa época a resultados que tendem, realmente, a orientar o esforço educativo para a totalidade do ser humano. Não foi o domínio do espírito que cedeu, nem a natureza biológica que a tudo pôs de vencida. Nem ATOLO nem DIONÍSIO... O homem, simplesmente, compreendido na variedade de suas condições de vida, suscetíveis, tôdas, de esforço de integração, para maior valor da experiência e equilíbrio da existência humana.

REFLEXO NAS PRÁTICAS ESCOLARES

Há, em tôda essa concepção, como se vê. uma poderosa influência, das aquisições e conceitos da moderna biologia. A educação é posta agora em termos funcionais, com o aproveitamento das forças íntimas da personalidade, as suas tendências profundas, os seus impulsos naturais. Todos bão de ser dirigidos e aproveitados. A organização do pensamento aparece como instrumento ao serviço da vida, não como seu opositor.

A maneira de conceber o trabalho educativo na escola poderá mais concretamente esclarecer êste pensamento. Ao invés de compreendê-lo como aquisição passiva — o "ensino" — devemos agora admiti-lo como trabalho ativo, a "aprendizagem". Ao invés de resultar de aquisição formal, pretendemos que se revele em modificações do comportamento

integral. Essa modificação só pode ser obtida pela experiência do educando, por sua atividade própria aplicada ao ato de aprender, com interesse. Dai, a expressão corrente: *ensino ativo*. Por outras palavras, as experiências por que passe o discípulo só chegam a ser realmente educativas, quando interessem à parte profunda da personalidade, às suas tendências, aos seus interesses. O simples fato de repetir-se um exercício não garante a modificação do comportamento, no sentido de sua aquisição. Pode, até, pelo contrário, concorrer para modificação em sentido oposto, de sentido desintegrador. E isto pela simples razão de que, entrando tôdas as capacidades do educando em jogo, as modificações consequentes do ato de aprender são a um tempo de ordem muscular, ou física, de ordem intelectual, de ordem emocional, de ordem moral.

É fácil observar que não se aprende uma só coisa de cada vez. Mas, várias. Numa aula de geografia, ou de história, ou de línguas, a atividade principal é dirigida para a aprendizagem da respectiva disciplina. Mas o professor deve compreender que os alunos, adquirindo noções sobre ela, estarão também aprendendo a gostar ou não gostar da matéria, a estimar ou não estimar o mestre e os companheiros, a trabalhar ou não trabalhar com esmero — e tantas outras consequências quantas sejam as das condições em que a aula possa decorrer.

Em cada experiência, convém repetir, estão presentes os impulsos ou tendências, o pensamento, a atividade muscular, as atitudes gerais de sentimentos. No conjunto das várias aprendizagens ou aquisições possíveis, sabemos que uma deve ser predominante, pois que, por ela, a aula se caracteriza. Não esqueçamos, porém, que as outras ali estão, e que, às vêzes, podem influir mais sobre os discípulos do que aquela que o professor pretenda dirigir, para efeito útil. Quantos professôres, embora esforçados, mas sem orientação pedagógica, não chegam a ensinar o tédio pela disciplina que lhes caberia ensinar?...

Só por uma preparação adequada, pode o professor orientar devidamente a aprendizagem, conseguindo de modo pleno o que deseja. Não basta saber para ensinar. É preciso saber suscitar o interesse dos alunos, aproveitar-lhes as tendências, dispô-los, enfim, ao trabalho produtivo. A essa como "sensibilização emocional", sem a qual não se aprende realmente, chamam os pedagogos de "motivação", preparação psicológica de maior importância do que o preparo lógico ou sistemático de cada assunto ou exercício. Com efeito, a boa motivação cria nos educandos um estado que leva à atividade desejada, como se ela fosse de carácter espontâneo, ou produzida com sentido criador.

O estado dessa atividade é o mesmo que a criança apresenta quando está brincando. A atividade interessa, então, pela própria atividade. Tôdas as capacidades do educando estão ali despertadas. Nada o distrai, nada o perturba, nem mesmo a fadiga se torna sensível. Tôda a personalidade está dirigida, ou integrada, por um "sentido", que a domina. E só então podemos dizer que a atividade seja plenamente educativa, pois que a experiência *total* nela se reorganiza.

Quando isso se obtém — é curioso! — o próprio educando tenta por si a repetição da atividade ou exercício. E tantas vêzes quando seja necessária à sua plena aquisição, reconstruindo a experiência para mais pronto êxito. *Isto nos permite dizer que não é a repetição que, por si mesma, produz a aprendizagem! É a aprendizagem, bem motivada, que leva à repetição.* E por êste modo, corrige-se uma noção da velha pedagogia, que emprestava à repetição, mesmo passiva, valor de aquisição ou modificação da conduta.

O ambicioso programa da pedagogia de hoje, de visar o homem na totalidade de seus poderes, experiência e destino, não é, assim uma utopia, É fruto da compreensão da totalidade do ser humano, corpo, sensibilidade, espírito. Os professôres que, por intuição ou orientação técnica, tenham essa compreensão, realizam verdadeiros milagres no sentido da formação integral do homem.

Em cada idade, como é natural, os recursos da motivação são diversos, segundo os interêsses naturais e o desenvolvimento de cada uma. Nela influi também o ambiente, mais ou menos adequado, a cada atividade, que se pretenda fazer realizar. Ambiente psicológico, digamos assim, e ambiente material. Cadeiras cômodas, livros atraentes, quietude e calma convidam à leitura. Utensílios e ferramentas, matéria prima convidam à construção. Uma pista bem lançada convida a correr... Mas, o que sobretudo interessa é o ambiente moral, o jogo de relações entre o mestre e os discípulos, e os próprios discípulos entre si. Nisto, é que a ação do mestre é insubstituível. Desde que falte, de pouco valerão as custosas instalações, mais ou menos complicado material, edificações, mobiliário, o que quer que seja.

Todos sabemos, pela nossa experiência de escolares, que a mesma sala inadequada, com os bancos sujos e incômodos e o mesmo quadro negro, ora se tornava lugar de deleite, ora jardim de suplícios, tal fosse o mestre que ali estivesse. E por que razão?... Porque, **num** caso, ali trabalhávamos ativamente, funcionalmente, pondo em jogo tôda a nossa personalidade. Em outro, ao contrário, nosso comportamento era desin-

tegrado e, em conseqüência, de escasso ou nenhum valor em nossa formação.

EDUCAÇÃO GERAL E EDUCAÇÃO FÍSICA

De todos estes fatos e considerações, talvez se possam extrair agora algumas fórmulas breves, à guisa de princípios, com que fixemos as idéias, para encarar, enfim, o papel da educação física, na obra educativa geral.

Em primeiro lugar, repitamos ainda uma vez, no conceito atual de educação, visa-se a personalidade integral do homem. A obra educativa é una, ou não existe. Em conseqüência, as denominações educação física, intelectual, moral, social, cívica, religiosa, econômica, política, ou o que mais seja, representam apenas exigências da técnica, diante de um complexo problema a ser resolvido, com os recursos tradicionais de que dispomos,

A especificação de mestres e exercício de educação física, como em determinados níveis de ensino, para outros ramos, justifica-se apenas em face das exigências técnicas que a especialidade requer. Não tenha em mente o professor de educação física, porém, que seu trabalho deva apenas visar alguma coisa que se possa chamar, isoladamente, de "educação do corpo". Êle deve ser sempre um professor de educação, *tout court*, embora a sua missão particular seja a de educar, predominantemente, pelas atividades do físico.

Por outro lado, deve ter em mente que há educação física, em outros momentos da escola e fora da escola: nos recreios, na aula de trabalhos manuais, nas de alimentação e higiene, nas próprias aulas comuns, desde que os respectivos professores, como devem, se interessem pela atitude dos alunos, seus movimentos, seu estado de saúde.

Em segundo lugar, relembremos que a educação resulta de mudanças de comportamento, e que estas se dão, tão sómente pela experiência própria do aluno, quando interessada, motivada, ou exercida segundo necessidades neles próprios sentidas. Ensino ativo. A simples repetição imposta aos escolares não educa. Muitas vêzes, deseduca. Leva ao enfado e à simulação pelo que se quer fazer aprender.

A simulação pode existir até nos exercícios de educação física. Movimento sistemático, de calistenia ou outros, podem ser feitos sem a energia necessária e, portanto, sem maior interesse educativo. Tenha o professor presente que não se aprende uma só coisa de cada vez, e

que os alunos, quando mal dirigidos, podem aprender justamente o contrário daquilo que dele se pretenda em especial, nas atitudes morais, sinceridade, amor ao trabalho, solidariedade, cooperação.

Em terceiro lugar, compreendemos que a atividade realmente educativa deve ser tão semelhante quanto possível a uma atitude criadora. O trabalho em situação de jogo é o recurso natural para introduzir-se a vida na obra educativa da escola. "O jogo, representa, na educação, como que um programa imposto pela natureza. É o instrumento que a natureza pôs em nossa alma, para que sirva de motivo e núcleo de atividade que realmente nos eduquem ou nos reeduquem" (3).

Em quarto lugar, repitamos que assim como a reação dos educandos é sempre total (física, intelectual, moral) assim também responde a situações totais (físicas, mentais, sociais, morais).

Há um ambiente geral em cada aula, como em cada escola, favorável ou desfavorável ao trabalho educativo. Na classe, êsse ambiente depende acima de tudo do professor, de sua capacidade de decisão, conhecimento da matéria, inteligência, amor ao trabalho, sinceridade, sendo de humor. Na escola, depende especialmente da capacidade do diretor ou diretores, do tipo geral de disciplina, das condições favoráveis ou desfavoráveis das instalações. Há professôres que trabalham simultâneamente em duas ou mais escolas. Numa delas o seu ensino é excelente; na outra, de qualidade inferior. Os próprios mestres são sensíveis á "situação total". Por que não o serão os alunos?.. .

A educação física tem os seus objetivos específicos, de todos conhecidos. Primeiro, atendem a uma parte dos ojetivos gerais da educação. d; saúde. Em numerosas escolas americanas, por isso mesmo, o departamento de saúde e o de educação física são um e único. Ainda agora, no volume de junho da revista "School Life", da repartição federal de educação, dos Estados Unidos, lemos um estudo do Sr. FREDERICK ROGERS, autoridade no assunto, em que se defende a idéia mesmo do ponto de vista da unidade de administração. (3)

Como quer que seja, a educação física tem por fim desenvolver convenientes práticas ou exercícios, nos alunos, levando-os a tomar o

(3) ERNESTO NÉLSON, *Función educacional de la plaza de juego*. Bol. del Instituto Internacional Mexicano de Protección a la Infância, Montevideo, julho 1932.

(4) V. tb. *School Hygiene and Physical Education*, Biennial Survey of Education in the United States, vol. I, cap. VI, Washington, 1941.

hábito do exercício diário, de modo a que o corpo se desenvolva, mantenha vigor e vitalidade. Tem por fim dar aos discípulos atitudes de compreensão da necessidade da recreação e exercícios sistemáticos, jogos ou desportos. Tem por fim prevenir e remediar atitudes ou posturas viciosas, ou defeitos corporais corrigíveis pelo exercício.

Pelo que vimos antes, *o professor de educação física que não estiver obtendo de seus alunos a compreensão do exercício diário e de sua realização espontânea, não estará conseguindo modificação real de comportamento, não estará verdadeiramente educando.*

Êste é um teste do bom ou do mau efeito da prática da educação física na escola. Se não está vencido, alguma coisa "anda mal. Os alunos não estão *aprendendo, aprendendo* no sentido real da palavra. Embora repitam os exercícios na escola, não os estão aprendendo, pois não sentem a atividade digna de ser repetida. Que se diria de um professor de leitura que só obtivesse o exercício de ler em sua classe, por não sentirem os alunos o desejo de ler fora dela?...

Eis aquí um ponto de grande e significativa importância na questão da educação física escolar. Convenhamos em que não será com a prática de duas ou três sessões semanais de exercícios, na escola, que defenderemos o desenvolvimento normal das crianças e adolescentes, nem que lhe poderemos oferecer as desejadas condições de saúde. Ou a prática da educação física escolar dá o gosto pelo exercício, e faz sentir a necessidade dele. em cada dia, ou ela já não é educação. Porque o importante não será apenas que o exercício se faça na idade escolar, mas que continue pela vida toda. De outra forma, terá sido mera formalidade, tal como a do ensino verbal, que tanto criticamos. *Non scholae sed vitae discitur,*

Esta a parte que lhe toca, no que lhe é substancial e específico, naquilo que nenhuma outra especialidade de ensino pode dar. Mas, como dissemos, não se aprende uma só coisa de cada vez. Em consequência, há uma larga tarefa ainda a esperar da prática da educação física. na obra da educação geral. Essa prática oferece, com efeito, oportunidades de educação social, como nenhum outro trabalho escolar, e por essas relações de vida social, a prática real e efetiva de muitas qualidades morais e cívicas. A educação física, bem dirigida pode tornar-se, pelos recursos, que vamos rapidamente apontar, a mais autêntica escola de educação moral.

Entre os recursos de motivação, como vimos, figura o *jogo*. A educação física pode e deve lançar mão dele, porquanto oferece condições excepcionais para educação plena ou integral. Devemos notar que foi,

pelo jogo, e exatamente por êsse seu caráter de formação humana integral, que a educação física tomou papel relevante nas escolas inglêsas. A história da escola de Rugby é a documentação viva dêsse fato. THOMAS ARNOLD aí introduziu o jogo, visando, não a educação corporal, mas a educação *moral* dos adolescentes.

E isto por que? Porque a aprendizagem se opera quando haja atividade interessada, que se produza de dentro para fora, como expansão de tendências e impulsos naturais. O jogo suscita tôdas as condições dessa aprendizagem real. Ele oferece ocasião para a prática da solidariedade, da compreensão do valor do grupo, do respeito às regras de uma atividade conjunta. E isto é *educação cívica*, no melhor sentido da expressão. Apresenta oportunidade ao jovem para o exercício da lealdade, para consigo e para com os outros; para o esforço porfiado, no sentido de vencer, vencendo-se a si próprio; para a estima da limpeza do corpo e do espírito; para a modéstia e para a tolerância; para a disciplina pronta e consciente, para a iniciativa, a coragem, o valor. E tudo isto é *educação moral*.

No jogo, há coisas que se podem fazer e coisas que não se podem fazer. O sentido da justiça, do "jogo limpo", que o jovem adquire em conveniente período de seu desenvolvimento social, torna-se precioso cabedal moral, diz E. NELSON. E acrescenta: "Tropeçamos na vida com pessoas em quem as virtudes maduras da tolerância e do sacrifício não feiram contrabalançadas por um oportuno exercício dêsse sentido de justiça rigoroso, próprio do adolescente. E, então, não nos surpreenderá que a atitude dêsses adultos, em face da vida, seja tímida ou vaga, e que eles não demonstrem fortes convicções ou exatas concepções de justiça. Há, na verdade, disciplina mais severa do que a que se estabelece num jogo de adolescentes?... A mais insignificante imperícia é castigada com as penalidades do estilo, ou com os olhares, gestos e duras recriminações. que nenhum mestre empregaria. As atividades do jogo reclamam, por sua vez, uma concentração de atenção e esforço, que nenhum professor, por mais terrível, consegue impor aos seus discípulos... No campo de jogos, não há o princípio "cada um faça o que puder". Mas. sim. o de que as boas as intenções nada valem, e que só a ação decisiva, no momento justo, é o que conta".

"Se. por essa forma, ensinarmos a nossa juventude (são ainda palavras de E. NELSON), ela aprenderá a difícil arte de trabalhar e de saber vencer em grupo; aprenderá a obedecer a lei comum: aprenderá a ceder o passo aos mais aptos; aprenderá a submeter-se às decisões do júiz,

mesmo quando intimamente não possa concordar com a sentença; aprenderá a sofrer pelo triunfo de uma causa; aprenderá a suportar a derrota e a saber honrar o adversário digno".

É isto o que a própria linguagem popular exprime, quando diz que uma pessoa tem ou não tem *atitude desportiva*. Pode alguma outra atividade escolar oferecer tantos e tão ricos ensejos de verdadeira educação moral? .. Evidentemente, não, se o professor de educação física souber orientar os seus alunos, não permitindo apenas que joguem, mas que discutam o resultado de cada jogo, apontando as causas de êxito ou fracasso.

Voltamos a nos referir à capacidade do professor e chegamos ao último principio a examinar: a situação total, na classe, na escola, no meio social.

Em relação à educação física, força é dizê-lo, muito temos ainda que caminhar, para criar uma "situação total" favorável em nosso meio social. Podemos falar, com experiência própria, e um pouco longa. Em 1922, ao criarmos a prática da educação física, na escola normal de uma das capitais do Norte a reação do meio social foi muito grande. Em 1933, não pequena também foi a reação despertada pela organização efetiva da educação física no Instituto de Educação, desta capital, que dirigíamos. Os esforços da Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação, no sentido de tornar efetiva a educação física nos estabelecimentos de ensino secundário, têm encontrado, ainda agora, algumas dificuldades.

Tudo perfeitamente natural. Se quiserdes vos edificar, ouvi o que copiamos do regulamento do *Cokesbury College*, situado nas proximidades de uma das grandes cidades dos Estados Unidos: "Os estudantes ficam absolutamente proibidos de participar de quaisquer jogos ou desportos; aqueles que assim brincarem quando forem jovens, brincarão depois quando forem velhos". *Do regulamento de uma escola dos Estados Unidos?* ... Sim. Apenas convém notar que êste regulamento é datado do ano de 1788. Bem sabemos como a "situação total" mudou naquele país, em relação à educação física. Mudou de tal forma que vem a propósito narrar um episódio que nos foi relatado pelo professor AFRÂNIO PEIXOTO, o grande mestre, que todos vimos com pena afastar-se do ensino, por aposentadoria, não há muito. Começava êle a visitar um seminário, quando o reverendo reitor* que o recebia, declarou-lhe convictamente: Vamos ver, em primeiro lugar, o nosso ginásio e campo de desportos. É coisa de que muito nos orgulhamos".

Podemos também referir uma impressão pessoal. Ao visitarmos uma grande universidade americana, em 1935, perguntamos ao chefe do departamento de educação comparada que nos definisse, do melhor modo o que se poderia compreender por "espírito universitário". E êle nos disse o seguinte: "Espírito universitário é o que resulta do "college" comum e de um comum campo de desportos". Aliás, nessa famosa universidade, o que não é excepcional, o "coach" dos esportes, tem maiores vencimentos do que o diretor do departamento de filosofia...

Muito terão que fazer os educadores conscientes de sua missão, as escolas especializadas, os poderes públicos, e esta nascente associação, no sentido de melhor entendimento do problema por parte do espírito público. O esclarecimento carece de ser feito, mesmo em muitas escolas, nas quais a direção e professorado não compreendem ainda o valor da educação física na obra de educação geral da mocidade. Em relação ao papel do professor de educação física vale a pena citar a opinião, não de um especialista, que poderia ser acoimado de suspeito, mas de grande pensador, SPRANGER: "A situação especial do professor de educação física consiste em que tôda a sua influência pode, de antemão, considerar-se mais como educativa que instrutiva. Êle deve considerar a juventude. não de um ponto de vista especial, mas em sua totalidade, o que talvez não possa ocorrer com os professôres de qualquer outra modalidade educativa".

O esclarecimento, há de ser principalmente devido à atuação dos professôres da especialidade. Há um grande esforço, e disso damos o nosso testemunho pessoal, de boa parte do professorado, no sentido de melhor e mais produtivo trabalho. De que há, no entanto, muito a fazer-se, não restará a menor dúvida. As escolas de formação especializada, no país, são ainda recentes, e não deram ainda o número de especialistas necessários.

De seu trabalho, do da Divisão de Educação Física do D. N. E., e ainda das atividades desta associação, como das da Escola de Educação Física do Exército e da Universidade do Brasil, haverá de constituir-se uma doutrina brasileira de educação física, com as suas variantes necessárias, os seus princípios, as suas normas, o seu formulário. E a formação do professor se dará, então, nos melhores termos, nela entrando não só a parte referente à compreensão biológica do exercício — certamente indispensável — mas, também, os elementos de pedagogia e os fundamentos de psicologia e sociologia necessários.

E, então, os exercícios físicos poderão atingir a tôdas as outras finalidades de educação geral, entre as quais devemos citar ainda o bom emprego das horas de lazer, e o auxilio na observação dos jovens, para orientação educacional e profissional. Para atender ao primeiro ponto, já que não podemos supor a criação das escolas imediatamente necessárias, em todo o país, aqui formulamos o voto de que esta associação possa amparar o estabelecimento de campos de jogos e parques infantis, em tôdas as cidades do país. Por outro lado, que junte os seus esforços aos da União Brasileira de Escoteiros, para que o movimento escotista possa, como escola de educação integral, que é, ter um grande surto por todos os pontos do território nacional.

A quem conhece a vida das pequenas cidades do interior não será demasiado dizer que podemos reputar êsse serviço, o dos parques infantis e o do movimento escotista, como de extraordinária significação educativa. Terminado o dia escolar e o trabalho, ficam as crianças e jovens sem destino, ocupando as suas horas de lazer, às mais das vêzes, em atividades de duvidosa influência educativa. Os campos de jogos, parques infantis e associações escoteiras poderiam, ao contrário encaminhar essas energias malbaratadas, em alguma coisa de construtivo, no sentido da melhoria física e moral do povo. A prática dos jogos e desportos, e educação sanitária, inclusive a da alimentação, poderá muito dever a essas iniciativas. E tudo isso, sendo educação "física", será educação, pura e simplesmente...

DOIS BONS HÁBITOS

Cabe-nos, nesta altura, recordar, dois bons hábitos dos especialistas em educação física o da cronometragem e o da observação dos primeiros sinais de fadiga. Devemos recordá-los porque estes mesmos hábitos devem ter os conferencistas prudentes.

Para terminar, que se relembre apenas um pensamento atribuído a GOETHE, em publicação apócrifa: "Fausto não reconhece mais a Mefistófeles. Não que a resistência obstinada ao mal tenha nele desaparecido. Mas é que o mal deve ser atribuído à educação imperfeita dos homens, não à ironia do demônio... (5)

Que a Associação Brasileira de Educação Física, neste passo, possa dar razão a Fausto, não ao demônio, são os votos cordiais que aqui formulamos.

(S) *Nouvelles conversations de Goethe avec Eckermann*, **Revue Blanche**, Paris, 1901.

NECESSIDADE DO ESTUDO DA CRIANÇA NO LAR E NA ESCOLA

ERNESTO NELSON

Da Universidade de La Plata, Argentina

A estrutura democrática da escola, na maior parte dos países americanos, exige a criação de vínculos orgânicos entre a escola e o lar. Nossa escola não é, como tem sido a européia, órgão conservador de uma sociedade dividida em classes, de acordo com o critério econômico; mas, sim, órgão em que se realiza um processo de classificação e seleção menos artificial, fundada no reconhecimento de uma hierarquia das condições biológicas e espirituais das crianças que a freqüentem. A escola democrática descobre, em germe, os futuros guias sociais, abrindo caminho para ulterior evolução de sua personalidade. Esta característica dá á nossa escola função formadora sem paralelo na tradição escolar européia.

Lamentável, no entanto, é que a tradição européia tenha influenciado durante tanto tempo nossos costumes e nossas idéias, impedindo-nos de ver claramente aquilo que tem sido característico entre nós e que bem merecia atenção especial. Teríamos percebido, então, o espírito realmente democrático de nossa escola pública e compreendido a necessidade de completar sua atividade puramente didática, com medidas que a tornassem instrumento de inestimável valor, por assim dizer o arcabouço, ou inventário biológico do nosso país, como preparação para a descoberta de sens futuros líderes. Esta concepção da escola, tendo a criança como centro, teria aproximado efetivamente a escola do lar, impondo novas formas de recíproca cooperação.

Certo é que, sentindo essa necessidade, embora de modo um tanto impreciso, criaram-se entre nós associações cooperadoras da escola; seus organizadores, no entanto, pouco enfronhados nas atividades básicas que estas instituições deviam desempenhar, atribuíram-lhes funções secun-

dárias, sem considerar as de maior importância no processo integral da educação da criança. Embora tenha sido nobre a atividade dessas instituições, ao procurar remediar a indigência física da criança, não atentou, no entanto, para a necessidade de enfrentar outra forma de indigência, que enfraquece a maioria dos lares, e que é o desconhecimento da alma infantil.

Para quem examine o problema da educação, em seu todo, deve causar admiração o fato de que não se tenha feito nenhum esforço para dar aos pais os conhecimentos fundamentais que os ajudassem a conhecer a alma e as tendências dos seus filhos, com o que melhor poderiam orientá-los no lar. Quantos meninos violentos, irascíveis ou impulsivos, quantos indisciplinados, vadios, ou cleptómanos, têm vivido sem que seus pais hajam adotado atitude inteligente diante das primeiras manifestações de seu temperamento!

A criança deficitária, o corcunda, o defeituoso, o de cabelo vermelho, o sardento, o excessivamente gordo, o míope, o extremamente alto e o extremamente baixo, o gago recebem constantemente, devido a essas anormalidades, observações contundentes dos seus e gracejos dos colegas. Em consequência, têm a atenção voltada para os seus defeitos, vivem para dentro, introvertem-se, refugiam-se tanto quanto possível numa vida interior, inibidos por um sentimento de vergonha, que os incapacita para criar uma personalidade vigorosa. Outras crianças sofrem de pequeno atraso mental, que se torna patente, ao primeiro contacto com a escola. O menino sente-se acanhado; perde a confiança em si, e o fracasso repetido cria um complexo de inferioridade, que atua de modo contrário ao seu possível ajustamento afetivo.

Os pais, cuja ignorância impossibilite combater estes efeitos prejudiciais, constantemente lançam em rosto dos filhos sua falta de inteligência confrontando-os com os irmãos ou outros meninos mais bem dotados.

Existem pais que exigem de seus filhos grandes sacrifícios para aprender as lições. A resistência que as infelizes vítimas oferecem nada lhes significa, porque a vaidade paterna não se conforma em renunciar ao projeto de ter um filho com o diploma de doutor.

Além dêsse grupo de crianças, que apresenta dificuldades cuja origem pode facilmente ser descoberta, outras existem que levam vida aparentemente normal, e que, no entanto, em circunstâncias especiais, apresentam anormalidades de caráter.

Êste grupo compreende crianças demasiado sensíveis: a criança mimada, o manhoso, o brigão, o vaidoso, o covarde, o desleal, o invejoso, o fanfarrão, o mentiroso, o caprichoso, o desobediente, o tímido, o medroso e muitíssimos outros que arrastam estes defeitos como pesada carga que será forte obstáculo para a sua futura adaptação ao meio social.

As desordens psíquicas, que autorizam o emprego do nome de *anormais do caráter*, têm sido objeto de atenção especial, nestes últimos tempos, graças principalmente aos trabalhos de Freud, Adler e Jung. Um fator importantíssimo, que aparece em tôdas as concepções desses autores, é a dependência misteriosa do espírito ao que se denominou *subconsciente*. O subconsciente já não é, porém, nome nebuloso que lembre uma espécie de magia negra moderna. Definido em breves palavras, é um *substratum*, que contém inúmeras recordações e sentimentos desconexos, os quais estamos sempre armazenando, e de cuja presença não temos consciência. Mas, qualquer dessas recordações submersas pode, em determinado momento, vir à tona e transformar-se em consciência, isto é, em coisa pensada; inversamente, tudo que é neste momento consciente pode submergir no inconsciente. Esta segunda operação nos leva a reprimir as idéias, sentimentos, desejos ou imagens, que envolvam conceitos de que as convenções sociais não permitam livre enunciado.

Freud dedicou-se à exploração dos sonhos, chegando a fazer a descoberta, realmente revolucionária, de que o sonho contém, em sua forma simbólica, ou caricatural, elementos do subconsciente em íntima relação com desejos não realizados. Desde então, a psicanálise passou a ser utilizada no exame psíquico das pessoas que sofrem de alguma neurose, e também no exame de crianças, pois conforme dissemos anteriormente, e o demonstram repetidas observações, nosso subconsciente é um depósito de recordações infantis, armazenadas como num esconderijo secreto, e cuja existência a própria criança ignora. E, dele, no entanto se origina grande parte de nosso comportamento.

Um dos psiquiatras, que longa experiência tem acumulado com observações desta índole, disse-nos que, antes das descobertas de Freud, ficava surpreendido em seu contacto com as crianças, com a desproporção entre a importância dos atos que executavam e os motivos que alegavam como causa de sua execução. Era evidente que as próprias crianças ignoravam os móveis de suas realizações.

Nestas circunstâncias, difundiram-se as doutrinas psicanalíticas cujas revelações sobre o mundo inconsciente representaram para esse psiquiatra nova e intensa luz, não duvidando de que nelas encontra solução para a sua anterior perplexidade (1).

(1) As teorias da psicanálise estão longe de ser consideradas como expressão fiel dos fenômenos que tratam de explicar. A maioria dos psicólogos de hoje não aceita a preponderância que Freud concedeu às manifestações precoces do instinto sexual.

A propósito do "recalcamento", pondera GATES: "Onde está a memória ou idéia quando não é consciente? Onde está a idéia de minha aldeia nativa quando não estou pensando nela? As recordações e as idéias não são coisas que sempre devam existir halgum lugar. São simplesmente reações conscientes a estímulos apropriados, exatamente como os movimentos são reações do músculo aos estímulos que recebe.

Não podemos dizer que um movimento seja alguma coisa, pre-exista, que estaria escondido no músculo do qual surge quando este entra em ação, e que se torna a esconder durante sua inatividade. Mas o que acontece e o que devemos dizer é que um mecanismo, músculo, quando está apropriadamente estimulado por uma descarga nervosa, põe-se em ação, dando em resultado o movimento.

Durante a inatividade, o músculo não contém movimento: tudo que existe é um músculo com conexões nervosas, talvez modificadas devido ao exercício prévio. Igualmente é de presumir que as bases físicas da evocação, ou do ato de recordar, sejam um conjunto de mecanismos similarmente condicionados pelas experiências passadas e posto em ação pelos estímulos do momento.

Em suma, uma idéia, memória ou impulso são, como uma reação motora, uma reação. E' retida da mesma maneira que um ato, ou reação motora. Nenhum movimento, nenhuma idéia existem como tais, salvo quando são postas em atividade. Fora do tempo nem um nem outro existem no subconsciente. Estão simplesmente inativos".

Não obstante, segundo outros autores, estas objeções não poderão ser válidas enquanto não saibamos alguma coisa mais sobre o que realmente se passa no cérebro quando pensamos, quando recordamos. Talvez a concepção freudiana seja simplesmente uma metáfora, como quando dizemos que *percebemos cores e sons* embora saibamos que o quadro visto e os sons escutados não têm fiel representação no cérebro. Não obstante diariamente nos expressamos como se isso acontecesse realmente; a verdade é que "vemos" uma paisagem e "escutamos" uma partitura, isto é, acreditamos ver e ouvir como se vissemos realmente. Ao afirmarmos nossas representações subjetivas, o que estamos fazendo é unicamente expressar que tudo se passa no cérebro, como se estas representações realmente existissem. Deste ponto de vista, a psicanálise se serve para descrever os fenômenos psíquicos, como se os descrevesse na vida comum, isto é, como se eles realmente se produzissem.

Depois disso, conforme também nos informou o mesmo profissional, as próprias crianças o auxiliaram a abrir as portas do seu mundo interior. Passo a passo foi penetrando no território do subconsciente infantil, onde se moviam seres associados a temores, emoções, ódios, alegrias, fantasias e vagas intuições. Quando penetrou mais profundamente nesse novo país, duas coisas pareceram destacar-se claramente. A primeira, e mais importante, foi tornar claro que existe na criança uma necessidade primordial de sentir-se amparada — uma necessidade de segurança.

Que é da criança que não se sente segura, que não descobre semblantes conhecidos ao seu redor, que não se sente num ambiente de confiança, e próximo, principalmente, do regaço protetor da mãe?... E o amor de mãe tem que ser um amor total, sem a participação de outras pessoas. É o fato de sentir-se penetrado e apoiado por êste sentimento de segurança, que permite à criança a estruturação gradual de sua vida emotiva, de sua personalidade, em forma normal.

O segundo fato importante, que nos surpreende na exploração do subconsciente infantil, é a existência de alguma coisa como um propósito, uma idéia, um fio que liga tôdas suas manifestações. O mundo interior está povoado de entes fantásticos, alguns grotescos, outros de funções desconhecidas, mas que desempenham papel nu drama psicológico da criança. Às vêzes, a criança mesma ignora os objetivos para os quais esses entes tenham sido evocados.

Digamos desde já que estes seres, chamemo-los assim, estão claramente relacionados com o problema da vida que a criança enfrenta a cada momento. São utilizados para afastar o indesejável, para compensar o fracasso, para proporcionar uma desculpa. Ao compreender estas funções, o observador pode não somente penetrar nos problemas particulares, como também nas dificuldades temperamentais, que ocupam espaço tão amplo na psicologia de cada um de nós.

Existe alguma coisa mais. Os personagens dêste reino, os temores, as emoções repentinas, não têm todos o sentido real com que se apresentam. A raiva pode realmente disfarçar um sentimento de temor; o ódio, encobrir o desejo de reconquistar um amor que tenha sido injustamente retirado: o medo, os receios aparentemente sem motivo, são na realidade temores e dúvidas relacionadas com o sentimento recôndito de insegurança. Êste sentido de insegurança é tão trágico na criança que pode ser comparado ao terrível pesadelo que sofreria se se perdesse de repente numa multidão.

O fenômeno de maior importância da vida psíquica da criança é o laço inviolável que a liga a seus pais. É uma afirmação lanai dizer-se que, em certa época da vida, a criança e sua mãe não passam de parcelas de uma só vida. Mas não se dá a devida importância ao fato de que, também entre o filho e a mãe, existe um laço psíquico que, nos primeiros anos da vida infantil, equivale à identidade do subconsciente de um e de outro; já disse um psicólogo que, cortado o cordão umbelical, que sustentava a união física de dois seres, outro laço invisível e imaterial subsistirá ainda por muito tempo, e talvez mesmo por tôda a vida, estabelecendo o intercâmbio de emoções e intuições entre o subconsciente de ambos os seres.

Quando se submete um adulto a exame psicológico, descobre-se que o laço anímico entre o filho e a mãe subsistiu muito tempo. Recordo-me de ter tido, entre meus amigos de adolescência e da juventude, um que continuou identificado com sua mãe até aos quarenta anos. Embora se tivesse projetado no meio social, continuava sendo *um menino*, dependente totalmente de sua mãe em tudo o que se referisse à formação de suas idéias e emoções. Não podia mover-se sem ela, não podia sentir, não podia pensar sôbre qualquer coisa, sem conhecer previamente a maneira de sentir e de pensar de sua mãe sôbre o assunto. Nenhum espectáculo tinha valor para êle se não fosse visível também para os olhos da mãe. Eternizara na sua vida êste gesto insistente da criança que quer compartilhar com sua mãe tôda percepção, tôda idéia, tôda descoberta.

O estudo de tais casos chama nossa atenção não somente para a misteriosa energia de que estão dotados estes profundos impulsos, como também para o perigo que decorre de uma adaptação infantil que se prolongue além do tempo devido, postergando assim o grave momento em que o adolescente terá que transferir, para seus próprios ombros, as responsabilidades da vida cotidiana, e a autonomia de seu espírito.

É razoável e necessário que a criança, identificada com seus pais e sobretudo, com sua mãe, tenha vivido sob esta proteção que lhe infunde um sentimento de segurança aos primeiros contactos do seu mundo interno com o externo. Mas não se deve perder de vista que a educação doméstica da criança deve tender a libertá-lo de uma estreita dependência em relação a seus pais, e auxiliá-lo em suas tentativas de tornar n si próprio indivíduo livre, como o é quem encontra caminho autônomo, e a êle se ajuste.

As crianças percebem no mundo subconsciente dos adultos motivos e interesses até por eles próprios ignorados. E os descobrem nos pequenos atos incontrolláveis, nos gestos esboçados, nas atitudes que assumimos sem perceber, e que, no entanto, revelam o íntimo do nosso ser. Em face delas, somos constantemente muito diferentes da que proclamamos ser em nossas palavras. Em tais casos a criança desconfia, tem medo, e, por isso, nossas ordens e conselhos encontram resistência. Mas, se nossa atitude espontânea, reflexo de nosso subconsciente, traduz com veracidade nossas emoções, a criança procederá com absoluta confiança diante dos nossos atos. Acreditará em nós e sentirá que a amamos desinteressadamente,

Às vezes o amor da mãe pelo filho nada mais é do que o desabafo de emoções estranhas à relação anímica entre os dois. Milhares e milhares de crianças — filhos únicos, filhos mimados, filhos que, no dia em que vestem calça comprida é como se tivessem morrido para suas mães — são vítimas de amor materno incompreensível e cego.

A falta de amor e compreensão entre os esposos desunidos pode ter efeito desastroso sobre a criança, principalmente, quando procuram no amor filial uma compensação para o inexistente amor conjugal. É comum, entre os matrimônios desentendidos, usar do filho como instrumento de desabafo de sua emotividade. Mas o amor que a criança assim recebe não lhe pertence, chega-lhe deturpado, sendo apenas um meio de satisfazer uma emoção cuja origem não tem relação com ela. E, como é insincero em suas raízes, violenta a alma da criança, que sente um impecilho no processo de sua formação. Para o filho, a única maneira de construir sua personalidade é libertar-se dessas forças que o sufocam e o imobilizam. E é tão forte no adolescente seu propósito instintivo de realizar esta liberação, que ela se processa, por fim, de uma maneira dramática, ficando os pais, quase sempre, na absoluta ignorância dessas forças que eles próprios desencadearam. Imaginam, então, que o filho traiu o carinho que lhe prodigalizaram.

Como é fácil verificar, a natureza dá à criança uma disposição espontânea para submeter a sua própria vontade e a própria razão à proteção dos pais, indispensável nos primeiros anos da vida; mas também o dota de um *instinto* — chamemo-lo assim — *de emancipação* indispensável para que ele possa iniciar a formação de sua personalidade num terreno onde a sua autonomia, em esforço continuado, se acentue

com a idade, e ao qual a imaginação popular compara com o esforço do pinto para romper a casca do ovo, que se interpõe entre êle e o ar livre...

O equilíbrio entre as forças que o atraíam para sua mãe, e as que tendem a atenuar a sua influência, deve ser perfeito. Já vimos o que se passa quando as primeiras obtêm primazia; se, porém, se dá o contrário, se o desejo de independência se antecipar, tornando-se imperioso, sem que encontre resistência, e sem aquiescência e submissão, não será de estranhar que a criança adote formas agressivas e dominantes na sua conduta em relação à mãe, capazes de determinar graves complicações no caráter do jovem, se êle aplicar tal conduta às demais relações sociais.

É indispensável difundir, entre os pais, conhecimentos tendentes a esclarecimentos que os leve a compreender que a educação dos filhos não deve ser em suas mãos um processo cego e rotineiro, e que os familiarizem com o jogo das forças que eles involuntariamente põem *em movimento*, e cuja ação incontrolada pode ter efeitos ruinosos sobre a vida ulterior da criança.

Existem muitos pais que se desgostam ao descobrir que seus filhos mentem, roubam, deixam-se dominar pela cólera, ou caem em estados de melancolia, ignorando que estas manifestações são consequência, em especial, de atitude errada em relação a eles. Sucede que muitos casos de delinquência infantil originam-se das medidas tomadas pelos pais para forçar as inclinações naturais dos filhos, na ambição de que a vida destes compense seus próprios fracassos na esfera econômica ou cultural; noutros casos, a má conduta dos filhos decorre de que, submetidos a rigorosa disciplina por parte do pai, encontram na mãe um mundo de complacência, ou vice-versa; também se deve levar em consideração a atitude açambarcadora de outros, que privam a criança de formar sua personalidade. Finalmente, existem as múltiplas formas de conflitos entre as necessidades da criança e as condições de vida da família.

A CRIANÇA NA ESCOLA

Deixemos agora o lar, e acompanhemos a criança à escola. A vida da criança está tão identificada com a escola e suas atividades, com a vida dos colegas e dos professôres, que não é de estranhar que os acontecimentos passados em aula, durante certa fase da existência, tenham grande importância e deixem na alma da criança marca indelével.

Começemos por notar que a estrutura mantida pela escola, dentro dos seus princípios tradicionais, não proporciona o melhor ambiente à formação normal da personalidade do educando. A atividade a que ali se submete o educando caracteriza-se pela escassa possibilidade de auto-formação normal de sua personalidade, porque os atos que deve praticar dependem da vontade alheia. Obriga-se a criança a agir, não de maneira autônoma, mas em conjunto com toda classe e, sempre, dentro de normas estabelecidas por outros. O aluno assume atitude passiva, pois, no grupo de que faz parte, todos devem trabalhar de forma igual. Conformer-se e obedecer, comportar-se de maneira uniforme, são as condições indispensáveis para a boa marcha dos trabalhos na escola, do acordo com os padrões que essa instituição tem mantido desde os tempos mais remotos. As diferenças individuais, em consequência, não se enquadram dentro do ambiente escolar, salvo se se modificar completamente a organização da escola e seus métodos de trabalho. Não existem aí possibilidades para que a criança possa agir por si mesma. O aluno acostuma-se a ser guiado e conduzido. Os móveis de sua ação vêm de fora, necessariamente, e depois de algum tempo, a vida escolar acaba por inculcar no espírito do aluno essa falta de iniciativa, de valor para dar uma direção à sua atividade, pouca firmeza nas suas convicções, e ausência de autonomia na conduta pessoal, encontradas, hoje, infelizmente, com tanta freqüência no adulto.

De acordo com as investigações sobre a natureza do espírito infantil, a organização escolar ainda corrente não satisfaz, embora tenha correspondido aos conhecimentos psicológicos da época em que foi incorporada à vida social.

Há cento e vinte anos atrás um educador foi elogiado com as seguintes palavras: "Seus discípulos tinham tanta confiança no seu saber, tal reverência pela sua opinião que, depois de separados do professor, não se atreviam a pensar por si mesmos. Estavam sempre de acordo com as idéias enunciadas por êle, mentalidade tão superior às suas e que as superava em penetração e alcance, a tudo quanto pudessem desejar". Poucas pessoas hoje estariam de acordo com semelhante elogio. Não obstante, a situação do professor, na escola, diante dos seus discípulos e alunos, não variou na mesma proporção em que mudou o conceito público a respeito do papel do raciocínio próprio do aluno nos processos educativos.

A declaração, que adiante transcrevemos e que se deve a Carlos de Arenaza, formulada depois de trinta anos de experiência com meninos

delinqüentes, diminui muito nossa confiança na atuação das instituições formadoras da personalidade' da criança: "O menor delinqüente é como preparado na família irregular e ignorante; na família doente e miserável, mal alimentada e pior alojada, viciosa ou delinqüente; sua delinqüência se desenvolve por falta de instrução escolar completa, mal concebida ou que não se tenha devidamente interessado pelo educando; *fortifica-se* na vadiagem e no trabalho da rua e *conpleta-se* e *aperfeiçoa-se* nos reformatórios". Por outro lado, o criminalista doutor Pedro Nabuco afirma, muito acertadamente, aliás, que a escola representa o papel de estimulante para revelar na criança constituições psicopáticas, até então ignoradas no lar.

Em sua obra "Diagnóstico pedagógico e ensino emendativo", Bruckner e Melby referem-se à influência que os estados emotivos da criança têm sobre o estudo geral e o aperfeiçoamento do ensino recebido. "Fatores emotivos, tais como o medo ao professor, aversão para certas matérias, ou imperfeito ajustamento com os colegas, podem determinar condições que impeçam o progresso nos trabalhos escolares. Alunos que sofrem destes distúrbios emotivos esforçam-se pouco para progredir no ritmo dos demais, e mal demonstram a sua iniciativa no trabalho. Não têm coragem para pedir o auxílio do professor quando encontram dificuldades e preferem sucumbir sem ajuda nem esperança".

Existem estados neuróticos que transformam o escolar em verdadeiro perseguido, piorando suas condições em virtude das intrigas, ódios e gracejos dos demais alunos, sejam irmãos ou parentes, companheiros de brinquedo ou colegas. Tais contrariedades dão origem a ódios e questões, que influem desastrosamente no estado psíquico das crianças e determinam muitas vezes queda aparente da inteligência.

Os métodos errados de ensino, que exijam dos alunos esforços superiores a suas capacidades, fazem, por vezes, que a criança se sinta impotente para cumprir a mais simples tarefa.

Já é tempo de se abandonar a tradicional divisão das crianças em boas e más. A *criança problema* — o menino difícil, é uma criança doente, é uma criança que sofre de complexo originado num ambiente que não lhe permite ajustamento normal. A modificação da atitude dos mestres, em relação a estas questões, tem contribuído para que estudem seus alunos, ao invés de querer moldá-los a sua imagem.

As novas concepções sobre a formação da personalidade dão valor diferente aos conceitos tradicionais, como por exemplo no caso da noção de *êxito*, tão indissolúvelmente ligada às finalidades, geralmente aceitas, em todo trabalho escolar.

Como todos educadores sabem, o eixo dêsse trabalho sempre foi o êxito. Não obstante, a importância que a escola ou o colégio atribua ao êxito do aluno, em seus estudos, tem sido considerada por muitos psicólogos e psiquiatras como dos mais sérios obstáculos na formação da personalidade.

Explicuemos claramente nosso pensamento. Como se obtém a permanência num colégio ou escola? Sob a condição de ter êxito bem definido, nem sempre alcançado por todos, nas tarefas que se lhe impõem. Contudo, as normas impostas não atendem em cada caso a capacidade e inclinações individuais; obedecem a normas arbitrariamente estabelecidas e, para todos, idênticas.

Ao medir pela mesma bitola todos os educandos, isto é, ao deixar-se de reconhecer as diferenças individuais e as deficiências parciais dos alunos, a escola e o colégio defendem implicitamente o postulado de que todos os indivíduos têm as mesmas probabilidades de obter êxito. Em toda a nossa vida, jamais presenciamos um colega levantar-se, na classe, para defender sua deficiência e alegar não ter a capacidade necessária para obter o êxito que se espera de todos. E, no entanto, seria perfeitamente justificado que tomasse essa atitude; não o faz, porque o conceito do êxito foi inculcado em nossa mente como resultado que *todos podem e devem obter*. Se se não o conseguem é por culpa própria.

O resultado dessa atitude mental é que nos encontramos mal preparados, para o fato de possível fracasso na escola, e á multiplicidade de emoções, que surgem em torno dessa situação. Muito diferente é a idéia que se forma, no entanto, quarenta ou cinquenta anos mais tarde. Então, explicamos tranqüilamente nossos fracassos, como resultado natural de havermos empreendido atividades para as quais não tínhamos inclinação.. .

Não obstante, em muitos indivíduos persiste o conceito escolar do fracasso, conservando no espirito, para toda a vida, o medo de enfrentar suas possibilidades, como se o fracasso nos marcasse com estigma infamante. Êste temor pode dar origem a uma neurose, na qual os sintomas surjam, muito freqüentemente, com forma de evasão ao receio de um

fracasso. Seria muito conveniente, pensam alguns educadores, instituir processos educativos para desenvolver atitudes construtivas, em face do êxito e do fracasso. Por outras palavras, toda criança deveria estar preparada para enfrentar o fracasso sem as desastrosas conseqüências que tão constantemente o acompanham.

Mas isso não se poderá realizar enquanto a educação não for um processo organizado, que tenha o indivíduo como base, e a aprendizagem, como conseqüência; e não, enquanto a educação estiver baseada em normas e princípios pré-estabelecidos, que não decorrem da experiência objetiva, para ser inexoravelmente aplicada à população escolar, desconhecida quanto à sua composição.

Entre as maneiras de se obter segurança, consideração e notoriedade na sociedade, mencionam os psiquiatras as seguintes, como mais importantes: a superioridade de uns indivíduos sobre outros, e o fato de serem uns diferentes dos outros. Todas as crianças têm noção disto, e muitos professores se recordarão de alunos desejosos de sobressair em alguma coisa sobre os demais colegas: na aplicação, na esperteza e mesmo na condição social dos pais. Recordarão também a outros, que não podendo ser superiores em nada, fingiam ser diferentes dos demais em alguma coisa, mesmo com o risco de praticar atos anti-sociais e de desafiar a autoridade.

A incapacidade para enfrentar as responsabilidades e escolher um caminho na vida pode influir no Subconsciente da criança até mesmo para desejar o seu próprio fracasso na promoção escolar, e ser, assim, objeto de compaixão de pessoas que a estimem.

Parece, portanto, que uma outra função deve entrar em jogo na educação, e que é a de desenvolver na criança a capacidade de planejar por si mesma, escolher maneiras de viver e aceitar a responsabilidade que isso acarrete. A inaptidão para o exercício da cidadania, na idade adulta, pode ser resultado direto desta deficiência na educação anterior do indivíduo.

Será conveniente dedicar duas palavras ao fator *emulação* ou concorrência, que tem merecido tanta atenção nos planos de educação como meio de criar interesse *artificial* pelo estudo. Os psiquiatras interessados pela organização escolar procuram levar os alunos à idéia de que procurem vencer-se a si mesmos, mais do que triunfar sobre seus colegas. Esta mudança no objetivo do triunfo tende a reduzir a tensão mental,

tão evidente em todo ambiente escolar, quando mantenha em tóda sua rigidez o princípio da emulação. Pode-se dizer mesmo que essa mudança, estimula realmente às crianças, em vez de desanimá-las, como acontece, quando a norma de eficiência a ser alcançada seja a dos alunos mais bem dotados.

Grato é verificar que estas idéias não se adiam apenas na etapa da propaganda, que precede à realização. Possui-se já abundante experiência, confirmada pelos resultados obtidos na escola, graças à mudança de perspectiva na consideração dos problemas apresentados pelas crianças.

Com a autoridade que lhe confere uma experiência relativamente longa nestes assuntos, o educador suíço Hans Zulliger, em seu livro "A psicanálise na escola" dá conselhos práticos aos professôres sôbre a aplicação dos métodos psicológicos: "Todo mestre, diz Zulliger, tem em sua classe alunos nervosos, anormais, com os quais não sabe geralmente o que fazer. Não vou me ocupar dêles, mas mostrar que na criança considerada "normal" atuam forças subconscientes que dificultam seu desenvolvimento psíquico, como por exemplo, no caso das distrações, es-pertezas, fantasias de imaginação, preguiça, mentira, roubo, gagueira, medo, timidez ou perturbações exageradas entre crianças impulsivas, teimosas, implicantes, cruéis, pretensiosas, perversas, vingativas ou rancorosas .

"Os pedagogos dotados de alguma perspicácia observaram de algum tempo para cá que a severidade ou os castigos fracassam, em última análise, diante de defeitos que tornam ainda mais pesadas as tarefas dos educadores. O pedagogo tirânico, que, em virtude de sua superioridade física e intelectual, chega a subjugar seus alunos. obtém indiscutivelmente êxitos rápidos e evidentes nos casos mencionados acima; mas verifica-se, também, que, inflingindo castigos, êle não avança um só passo no conhecimento das causas do comportamento hostil e anti-social das crianças. Um menino que destrói, por exemplo, os isoladores dos postes telegráficos, e que tem "*o diabo no corpo*", como se diz comumente, e destrói tudo que lhe caia nas mãos. vinga-se por essa e outras maneiras, da repressão demasiado brutal exercida pelo pai ou pelo mestre excessivamente severo. Seu ódio transferiu-se do pai, com quem está zangado, para um objeto inanimado. Os corretivos que recebe nada mais fazem do que reforçar o seu sentimento de vingança. Muitas vêzes torna-se torturador (le animais, misantropo, inimigo das leis ou da religião, ou,

então, cai na hipocrisia, perdendo tôda independência e segurança moral. Não terá o apurmo necessário para conduzir-se na vida. Suponhamos, porém, que o menino caia nas mãos de um educador que investigue os motivos de tanta raiva e destruição. Êle poderá transferir todo êste potencial de ódio, libertar a energia assim mal aplicada, e colocá-la, afinal, ao serviço de fins úteis e nobres.

"As perturbações psíquicas da infância, termina por dizer, assinalam geralmente o princípio de alterações duráveis da atividade psíquica. Os defeitos de caráter têm suas raízes na infância. E' possível preveni-los conhecendo suas causas e sua formação".

O LAR E A ESCOLA NA FORMAÇÃO DE HÁBITOS MENTAIS

Os organismos conservam sua vida e seu bem estar, quando reagem a certo número de estímulos imperiosos, originários de necessidades inatas, que bem poderíamos chamar de instintivas. Por outras palavras, as atividades humanas servem ao bem estar físico, enquanto obedecem àqueles estímulos. Animando os impulsos de comer, dormir, espirrar, etc., existem exigências irreprimíveis como as da sede, da fome, do sono, da respiração, etc. Na seqüência "necessidade — estímulo — reação", esta última faz desaparecer a primeira.

Algumas destas necessidades são inatas; outras, adquiridas, tais como as que dão origem à formação dos inúmeros hábitos, que adquirimos, e alguns dos quais tão fortes como instintos.

Às vêzes, essas necessidades ou tendências, sejam inatas ou adquiridas, encontram obstáculos que impedem a sua satisfação, ou entram em conflito com nossos hábitos, como sejam crenças e ideais, quando vejam frustrados seus desejos, ou escolham mal o tipo de ajustamento a que recorram. Enquanto uns mantêm-se apurados, outros consomem-se na confusão e no desespero. Estes últimos pertencem com freqüência à classe dos neuróticos e psicopatas, isto é, saem facilmente do razoável, tornando-se extremamente sensíveis às dificuldades que apresente o ajustamento procurado.

Embora a maneira de reagir diante dessa frustração dependa em grande parte da natureza da pessoa, existem circunstâncias tais como a doença, a ação dos tóxicos, os traumas, a miséria, que podem modificá-la.

As reações, isto é, as formas de reajustamento, podem variar. Podem consistir, por exemplo, no abandono de toda e qualquer tentativa para contrabalançar o fracasso, como podem também expressar-se em furiosa luta, para que os propósitos, carregados de emoção, se realizem. Uma das reações que mais interessam ao educador é a chamada "introversão", ou seja, o abandono dos propósitos em vista e a sua substituição por atividades imaginárias. A criança consola-se da falta do que deseja com a sua imaginação. Em sua forma extrema este modo de reagir pode levar à paranóia, que é uma forma de demência. A criança costuma encontrar uma compensação de desejos não realizados, identificando-se com os heróis de contos que ouve, ou com as pessoas a quem admira.

Outras vezes o raciocínio vem em ajuda da pessoa que viu frustrada suas aspirações, e temos então a *racionalização* das dificuldades. A racionalização é um processo sutil, e, às vezes, utilizado unicamente para fornecer motivos aceitáveis que encubram o propósito fundamental de nossos atos.

O fracasso de nossas ambições pode ser, au parte, compensado também por *projeção*. É o que acontece, quando dizemos que "lançamos a culpa em alguma coisa ou em alguém" do acontecido, embora esta culpa seja inteiramente nossa. Com isso procuramos inconscientemente a tranqüilidade e o reajustamento desejados. O jovem incapaz de enfrentar os adversários mais fortes do que êle desforra-se em casa, batendo nos irmãos menores.

Outro processo de evasão dos sentimentos penosos, que acompanham o fracasso, é negar a utilidade que nos teria trazido o êxito. Talvez a perda sofrida tenha sido determinada por Deus, em nosso benefício. Alguns psicólogos relacionam esta forma de evasão com a fábula da raposa e das uvas. Estabelecem essa relação nas situações em que os indivíduos, que invejam certas qualidades de outros, consolam-se atribuindo aos invejados defeitos de que eles mesmos se julgam isentos.

O mecanismo precedente pode ser considerado negativo, pois realmente não compensa nossa fraqueza ou nossa incompetência. Acontece o mesmo com o expediente de nos enganarmos com a convicção de que o bem perdido não nos fazia falta, ou que nos acarretaria dificuldades, de que o fracasso nos haja livrado. Nosso raciocínio é, então, sofisticado: uma pobre mulher, que tenha perdido a oportunidade de viver numa casa ampla, consola-se pensando que "é mais fácil manter limpo um quarto do que uma casa inteira".

Tais sistemas de idéias, engendrados pela "racionalização", tomam a forma de superstições, preconceitos, ressentimentos. E podem ter efeitos prejudiciais sôbre a criança, principalmente porque podem ficar de tal maneira enraizados, que resistirão depois a todo o esforço para destruí-los. A idéia exagerada que tenhamos de nosso próprio valor, de nossa família, de nosso clube esportivo, de nossa cidade, pode não ser senão efeito de tal solidificação de um preconceito. Devemos demonstrar à criança que muitas de suas idéias não são o fruto de convicção serena, mas reação contra seu próprio fracasso. Assim, os "sem trabalho", os que não encontram emprego, pelo fato de quase todos estarem ocupados por mulheres, pensam que "o lugar natural da mulher é o lar", e acreditam, sinceramente, talvez, que essa opinião lhe tenha ocorrido como produto de convicções desinteressadas.

Os psicólogos e psiquiatras mencionam ainda, entre os processos de fuga, os *mecanismos de defesa*, que costumam pôr em jogo forças que levam o indivíduo a evadir-se de empreendimentos ou atitudes particularmente desagradáveis. O paciente pode apresentar extremo nervosismo, histerismo, paralisia, dores, desordens cardíacas, e até privação efetiva da vista e do ouvido. Estas reações são explicadas como formas inconscientes de defesa da personalidade.

Como evitar o desenvolvimento de hábitos inconvenientes, que reduzam o bem estar dos indivíduos e sua capacidade de ser úteis?... Pais e educadores devem familiarizar-se com o reconhecimento, de um lado, dos meios fúteis e prejudiciais usados para a fuga das dificuldades; e de outro, com os meios favoráveis para o fim desejado, isto é, para os que "compensam" realmente a perda sofrida, mediante aquisições que, eficazmente, enriqueçam a personalidade.

A educação da criança e do adolescente deverá incluir a compreensão da natureza e da força relativa dos diferentes estímulos, que sobre eles atuem, e da maneira de satisfazê-los, tendo em vista sempre os maiores benefícios para eles e para o meio em que vivam. Deverá considerar as aptidões e as incapacidades da criança, em relação às diversas atividades, bem como suas tendências no campo intelectual, técnico, social, recreativo, profissional. Assim, fará vivê-las em condições normais; e mais intensa e integralmente, nos períodos de crise, as levará a cooperar em seus ajustamentos.

A criança necessita não só de saber o que deve fazer, como também o que não deve fazer; deve interessar-se pelas coisas que melhor possa

realizar, e criar o hábito de ajustar-se socialmente, dentro dos limites adequados; principalmente, deve acostumar-se a pensar de modo objetivo sobre seus problemas, procurando compensações honestas para os seus fracassos.

De acordo com a idéia expressa por William James, tôda criança, adolescente, ou homem feito, deve fazer de seu sistema nervoso um aliado e não um inimigo; desde a infância tôda pessoa deve tornar automáticos e habituais a maior parte de seus atos, evitando, no entanto, contrair aqueles hábitos que lhe sejam prejudiciais.

A PROFESSÔRA VISITADORA

Quando se começou a perceber que a escola poderia ser agente positivo na supressão de fatores que perturbam a vida interior da criança, os educadores se contentaram em exortar os professôres a que minorassem seus efeitos.

Depois, a pouco e pouco, percebeu-se que o professor, no isolamento de sua classe, pouco pode fazer em benefício das crianças, que apresentam graves problemas de conduta, ou sejam portadores de sérias anormalias intelectuais. Compreendeu-se que, se a escola não criasse relações orgânicas com o lar, e se não instituísse um programa de auxílio mútuo, fundamentado em mais claro conhecimento da criança, pouco se poderia realizar com sentido prático.

Sendo da maior importância estudar os problemas da criança à luz do ambiente social que a rodeia, e considerando, em primeiro lugar, o conhecimento pessoal dos que com ela convivem no lar, reconheceu-se que deveria ser criado, entre o lar e a escola, contacto mais vivo. Êste vínculo, estabelecido já, entre o lar e a escola, há cêrca de quarenta anos, e por onde se canaliza o auxilio que esta última pode prestar àquele, é a *professora visitadora*, cuja ação sem dúvida alguma foi preparada por outra funcionária, a *visitadora de higiene*, cuja atuação se tornou familiar ao público de todo o mundo.

A visitadora de higiene visa prolongar a ação do médico escolar, C, pode-se dizer, é seu braço direito. A professora visitadora é funcionária tão importante quanto a visitadora de higiene, e de ação, inegavelmente, mais variada. Seu advento no terreno educacional nos Estados Unidos foi uma conseqüência do reconhecimento, por parte da administração escolar, de que existem condições **que** escapam ao seu possível

contrôle, e que atingem o ajustamento da criança à escola, comprometendo, por conseguinte, a sua obra educacional, moral e social (1).

Enveredando a escola, nestes últimos tempos, para a realização de programa mais amplo a fim de proporcionar melhores condições para o desenvolvimento da criança, achou-se em situação excepcionalmente favorável para organizar os meios de consegui-lo, em virtude do seu íntimo e permanente contacto com a população infantil da comunidade, e também pela influência que, através desta, poderá exercer em todos os lares, nos quais a escola goza de indiscutível prestígio.

A professora visitadora, na sua qualidade de representante da escola, desfruta, por conseqüência, de uma situação privilegiada. Acatada pelas crianças e pelos pais, é sempre bem recebida nos lares. Além disso, pelo fato de trabalhar com crianças, tem a oportunidade de tomar conhecimento das dificuldades à medida que aparecem, para enfrentá-las a tempo, fator da mais alta importância do ponto de vista da prevenção de desvios da personalidade, de perversões incipientes na conduta, de dificuldades no trabalho escolar e de todos os fatores adversos que comprometam o bem-estar do aluno, como membro da sociedade.

Muito embora a função da professora visitadora tenha sido reconhecida, desde início, como das mais úteis à escola, a princípio seu desenvolvimento só teve importância para a "criança problema", ou seja para aquela cuja conduta suscite graves problemas de disciplina.

Pouca atenção se dava à criança média, à criança que consideramos normal. Como tal, esta criança não parecia exigir atenção especial. A criança média, sobre a qual gravitará sempre o peso da sociedade, estava destinada a passar pela escola sem ajuda, sem conselho, unicamente pelo seu próprio esforço. Presumia-se que, se as horas da escola transcorriam satisfatoriamente, as demais também decorreriam de idêntico modo. Se sua conduta não constituísse problema grave na escola, deduzia-se que não existiam desajustamentos em sua vida, ou que, se os tinha, podia a criança resolvê-los bem pelo seu próprio esforço.

(1) — Durante os primeiros quinze anos, isto é, entre 1905 e 1920, a participação da professora visitadora na obra escolar dos Estados Unidos realizou-se graças à iniciativa local; entre 1920 e 1930, foi também promovida e coordenada por um programa nacional organizado pelo "Commonwealth Fund for the Prevention of Delinquency". Se se quiser acompanhar a história do movimento das professoras visitadoras, consultem-se: "Understanding the Child", de H. W. Nudd; "The Problem Child in School", de Mary B. Saypes; "The Visiting Teacher Movement", e "The Visiting Teacher in the United States".

Atualmente, porém, sabemos que toda criança é uma "criança problema". Não porque seja indivíduo discordante ou perturbador da ordem, mas porque, ao contrário do que supunha, sua vida está cheia de dificuldades, cuja solução exige auxílio urgente e sensato.

Compreende-se agora, portanto, que uma das principais funções, se não a principal, da professora visitadora, é a de contribuir para o reajustamento social *de toda criança* a fim de lhe tornar a vida mais agradável e proveitosa.

Como parte integrante do pessoal de qualquer escola que receba crianças numa idade em que a conduta seja ainda facilmente modificável, procura a professora visitadora tratar de orientar a experiência vital, que elas estejam recebendo para o desenvolvimento das forças criadoras da personalidade. Tornando desnecessários os atos agressivos e anti-sociais, contribuirá para criar situações agradáveis a toda a classe, nela incluído o próprio mestre. Procurará, enfim, desenvolver em cada criança energias saudáveis na escola e fora dela; procurará desenvolver atitudes sociais e tornar possível sua prática, de modo que a educação pública possa ter, para cada indivíduo, o valor de uma rica experiência numa vida coletiva feliz.

Que técnica especial deve possuir a professora visitadora? A técnica chamada do estudo dos casos individuais, estudo que leva à análise de cada situação, e ao diagnóstico da dificuldade, à consideração dos problemas da conduta e também aos da personalidade. A professora visitadora aplicará esta técnica no campo da educação aos problemas que a criança apresente na escola e no lar.

Para isso, deverá estar tecnicamente preparada para o estudo da criança, estudo que deverá compreender: 1) o desenvolvimento da criança, segundo sua idade, à vista dos resultados de exames prévios; 2) o nível mental da criança, segundo exames psicológicos; 3) a história social da criança (suas experiências, bem como incidentes da vida de seus pais que as possam esclarecer), elucidada pelas informações obtidas em entrevistas com os pais; 4) os conflitos mentais da criança, que se apurarão em exames pelo médico psiquiatra, quando a mestra visitadora os julgar necessários.

Estes quatro aspectos do trabalho podem não ser necessários em todos os casos, dependendo, neste ponto, do critério da visitadora, no interesse da criança. Mas não se deixará, em nenhum caso, de levar

cm conta o ambiente social da criança, as oportunidades de elevação espiritual e recreativa, no lar e na vizinhança.

No que se refere ao tratamento dos casos, a mestra visitadora poderá muito pouco se sua atuação não fôr articulada com a de instituições de higiene e de serviço social. Estas entidades proporcionar-lhe-ão os serviços do médico, do psicólogo e do psiquiatra, quando sua intervenção fôr indispensável.

Em suas entrevistas com os pais e com a criança, a visitadora tratará de modificar atitudes para que as condições, no lar e na escola, sejam mais favoráveis ao bem-estar físico e morai da criança. Contribuem para êsse objetivo os esforços que ela, realize no sentido de obter o auxilio de instituições de caráter cultural ou recreativo.

A professora visitadora constitui uma peça útil e indispensável na organização educacional. Entre as tarefas que realiza o pessoal escolar, as da visitadora se destacam de maneira especial. Sua posição, como intermediária entre o lar e a escola, destaca suas possibilidades, pois introduz um novo ponto de vista no problema da educação, e que é o ponto de vista *individual*. Com efeito essa funcionária atua como coordenadora, que unifica múltiplos esforços em beneficio da criança. Cria na comunidade um conceito mais humano da escola e uma maior compreensão de sua verdadeira missão. Como representante da escola, tem autoridade moral para promover movimentos que concorram para tornar mais agradável e tranqüila a vida da criança e de sua família.

Como conseqüência dêsse interesse pela coletividade, a mestra visitadora é fator considerável no melhoramento das suas condições naturais e morais, pois serve de intermediária de suas necessidades perante as autoridades. Campos de exercícios físicos, clubes recreativos, clínicas de higiene mental, tudo isso pode originar-se da incansável ação da professora visitadora, que tenha senso prático e consciência social, suficientemente vigilante.

Esta ação se torna possível pelo fato de que a professora visitadora quase sempre é membro dos comitês interessados na difusão de campos desportivos, clubes infantis, etc, ou em promover legislação municipal que atenda ao bem estar da criança.

Sua atuação será fortalecida pela participação nas reuniões de pais de família, na conferência e congressos de professôres, e associações educativas.

Cada professora visitadora está geralmente adida a uma escola; e tôdas as visitadoras de um distrito trabalham, nesse caso, sob a orientação de uma inspetora, de quem as subordinadas podem obter auxílio, Às vêzes, a visitadora tem a seu cargo todo um distrito.

Segundo se tem observado, a visitadora precisa procurar a cooperação direta do lar na maioria dos casos. Os números abaixo indicam percentagens verificadas em trabalhos reais, quanto a vários aspectos:

Aproveitamento escolar	36%
Conduta	27%
Condições de vida no lar	18%
Freqüência irregular à escola	9%
Problemas especiais relativos à saúde	4%
Abandono da escola	3%
Problemas com os colegas	2%

Os demais casos referem-se à reiterada falta de pontualidade, a características especiais da personalidade, a problemas de trabalho por parte de crianças que hajam deixado a escola, etc.

Os casos correspondentes ao primeiro dos grupos mencionados, ou seja, o aproveitamento escolar, incluem, não somente as clássicas deficiências no estudo e nas lições, mas as alternativas no trabalho escolar, cujas causas não sejam evidentes; discrepâncias no resultado do ensino, em diferentes disciplinas, dificuldades especiais em alguma delas, deficiências inexplicáveis em face da capacidade do aluno, falta de interesse por parte de crianças bem dotadas, etc.

Os professores, por sua vez, especificarão em cada caso a dificuldade que deparem. Um aluno, por exemplo, recusa voltar à sua casa na hora do almoço, sem que dê explicação para a sua atitude; outro chega sempre tarde, se bem que a mãe o envie à escola com tempo mais que suficiente para que chegue pontualmente; outro permanece nervoso durante algum tempo, depois de chegar à escola; aquele não presta atenção e parece freqüentemente estar num mundo imaginário; êste não trabalha com gosto senão em certas coisas, etc.

As dificuldades na conduta podem ser causadas pelas deficiências do aluno no trabalho escolar, ou podem estar condicionadas a um estado de ânimo resultante de desajustamento no lar. Êste último fator aparece com freqüência ligado a problemas da personalidade, à falta de espírito na escola, e especialmente na aula a que a criança freqüente, à

atitude da professora, às relações da "criança na vizinhança, à falta de diversões, etc. Outras crianças acusam desvio da personalidade, são tímidas, evitam a convivência com os companheiros, têm ímpetos de cólera, caem em pranto, sofrem de temores, etc.

O trabalho da visitadora não se limita a percorrer lares ou instituições ; é também solicitado seu concurso no próprio gabinete de direção da escola em que trabalhe. Aí acorrem alunos e pais para exporem suas dificuldades. No caso dos alunos, estes são enviados, em geral, pelos seus próprios mestres. Um dêles virá mostrar à visitadora algum trabalho de que ela própria o tenha encarregado; uma ex-aluna virá para expor sua preocupação pela conduta de um irmão menor, aluno da escola; um rapaz, que já compreende o que são dificuldades do lar, vem contar-lhe os conflitos havidos em sua casa; um contínuo da escola traz um memorando em que um dos mestres pede à visitadora que vá imediatamente à sua classe, para presenciar uma situação que ela deve conhecer ; apresenta-se a mãe de um aluno a consultar-lhe sôbre o programa da próxima reunião da associação de pais; outra mãe deseja detalhes acerca da escola especializada que o psiquiatra recomendou para a sua filhinha; uma visitadora social de clínica mental deseja submeter-lhe um plano de ação, etc.

Nas reuniões do corpo docente, a visitadora será sempre útil. Sua cooperação com a direção da escola é indispensável. Na base de um estudo geral de certas crianças, a visitadora auxilia a direção e o pessoal docente a planejar trabalhos de acordo com necessidades comprovadas, de modo a assegurar a boa marcha da atividade escolar.

Quanto à origem dos casos em que intervém a professora visitadora, as seguintes porcentagens dão uma idéia de sua relativa importância :

Casos iniciados pela direção da escola ou professôres	59%
Id. por outros funcionários escolares (psiquiatra, psicólogo, enfermeira visitadora, inspetores)	4%
Id. por entidades, instituições, etc.	4%
Id. por pais ou parentes	4%
Outros	19%

Apresentamos, a seguir, os quatro grandes grupos de situações, nas quais a visitadora intervém; e, dentro de tais grupos, as causas específicas de sua intervenção, na ordem de freqüência:

1 — *Desajustamento no trabalho escolar:*

- a) deficiência nas lições;
- b) atraso no ensino;
- c) sub-normalidade;
- d) precocidade.

2 — *Más condições no lar:*

- a) conflitos;
- b) abandono do lar;
- c) insuficiente vigilância e cuidado;
- d) imoralidade no lar;
- e) crueldade.

3 — *Má conduta:*

- a) na escola;
- b) fora da escola;
- c) conduta imoral.

4 — *Freqüência irregular:*

- a) ausência injustificada;
- b) por más condições no lar;
- c) falta de pontualidade.

As instituições sociais que cooperam com as professoras visitadoras, ou que utilizam seus serviços, são freqüentemente as seguintes: escolas; sociedades filantrópicas; tribunais de menores; clubes femininos; sociedades de proteção à infância; delegados dos Juízos de Menores; centros de recreação; sociedades religiosas; clubes juvenis; clínicas psiquiátricas; creches; associações de pais; agências de empregos; caixas escolares.

Como se pode compreender, pelo exame das instituições acima, a escola não é a única instituição interessada no exame psicológico e psiquiátrico da criança. Esta multiplicidade de interesses determinou a criação de Clínicas de Higiene Mental, que também têm o nome de Clínicas Psiquiátricas ou, como se diz mais recentemente, *Clínicas de Conduta*, as quais oferecem seus serviços às instituições que os solicitem.

Estas clínicas podem estar anexas a uma só instituição, como a direção escolar, ou o Juízo de Menores; tem-se generalizado, no entanto, a clínica como instituição independente, e cujos serviços podem ser então aproveitados por diferentes associações protetoras da criança, escolas.

tribunais, médicos e pais de família. Estas clínicas centrais dispõem de psiquiatras, psicólogos e assistentes sociais, além dos empregados administrativos necessários. Sua posição equidistante facilita a formação de um espírito de cooperação absolutamente essencial ao tratamento de crianças que necessitam de reajustamento social.

Os distritos rurais são, sob êste aspecto, pouco favorecidos pelas clínicas. Para estender a estas crianças os seus benefícios têm-se criado clínicas ambulantes, instaladas em veículos especialmente construídos para êsse fim. São consultórios ambulantes em que viajam profissionais especializados. As escolas rurais muito se beneficiam com tais visitas.

As clínicas de conduta não só representam centros auxiliares, como verdadeiros centros de demonstração. Sua principal tarefa se exerce no sentido da educação popular, no que se refira à higiene mental.

Em resumo, podemos afirmar que a aproximação da escola ao lar, que foi durante tanto tempo uma aspiração um tanto teórica, porque não se vislumbrava nesta cooperação nenhuma finalidade precisa, nem forma prática, conta hoje com duas poderosas bases: o conhecimento científico da criança e instituições que tornam real a prática dessa desejada cooperação.

CONCEPÇÃO E EXPRESSÃO NA CRIANÇA

BETTI KATZENSTEIN

Do Serviço de Psicologia da Cruzada
Pró-Infância, São Paulo

O TESTE MENTAL DE KOHS

Há algum tempo, praticamos a prova de KOHS, sobre crianças de cinco a sete anos, dos jardins de infância da Cruzada Pró-Infância, em São Paulo. Essa prova consiste na reprodução, pelas crianças, de desenhos simples, a serem formados pela junção de cubos de 2,5cm. e que têm suas faces diversamente coloridas. Quatro faces têm uma só cor cada uma: branco, azul, amarelo e vermelho; as outras duas são divididas ao meio, formando assim triângulo de duas cores (azul e amarelo, em uma; vermelho e branco, em outra).

Os modelos de construção são apresentados em cartões, dos quais usamos os primeiros nove, que exigem somente o uso de quatro cubos para a realização da construção. As instruções sobre o teste são concretas: o aplicador faz uma ou duas construções e verifica se a criança terá compreendido a tarefa. A avaliação se faz por pontos, considerando-se além do resultado, certo ou errado, o tempo empregado para a construção.

O número de pontos obtidos corresponderá a certa idade mental, conforme a aferição do teste na América do Norte. Relacionando-se a idade mental, assim obtida, com a idade cronológica da criança, obtemos o seu nível mental, expresso por um quociente de inteligência (1).

O teste pode ser aplicado a crianças de cinco anos e meio, em diante. Verificamos, logo em nossas primeiras aplicações, que os resul-

(1) Temos informação de que o teste de Kohs foi experimentado, em 1924 e anos a seguir, no laboratório de psicologia da Escola Normal de São Paulo; foi aplicado também em experimentações no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte.

tados correspondentes ao nível mental das crianças observadas não correspondiam aos obtidos, nas mesmas crianças, por outros testes. De modo que, para crianças de 5-7 anos, de baixo meio econômico-social, não podemos considerá-lo como válido. Desistimos logo da aplicação em crianças de cinco anos, mas continuamos a empregá-lo em crianças de 6 e 7 anos. O teste continuou a não discriminar, no que se referia ao nível mental. De fato, de 31 crianças, 17 apresentaram resultados negativos.

Mas notamos, ao mesmo tempo, que o teste constituía *um instrumento valioso* para revelar-nos algo da *concepção infantil*. Os fenômenos dos quais tiramos esta conclusão foram os seguintes:

- a) apareceram repetidas vezes, as mesmas construções "curiosas", incompreensíveis, em diferentes crianças cujo nível mental fora calculado tanto no quartílio superior, como no médio ou no inferior;
- b) as crianças apresentaram, em modelos diferentes, tipos de reconstruções que tinham certa semelhança entre si.

Qual o significado das construções incompreensíveis? Qual o significado do tipo, uma vez que não se tratava de fenômeno casual?

PROCESSOS E MATERIAL DE ESTUDO

A fim de estudar as construções infantis, procuramos fixá-las depois de feitas. Reproduzimos, então, num cartão adrede preparado, a construção infantil, colando quadradinhos de papel com as cores dos cubos usados, nas posições dadas pela criança.

Ao mesmo tempo, observávamos o comportamento da criança durante a realização, e, ao lado, anotávamos o resultado. Assim procedemos em 31 crianças de 6 e 7 anos (2).

A seguir, estudamos as realizações infantis assim registradas. Aproveitamos também o material para considerar o processo de concepção apresentado pelas crianças, individualmente, como resultante de suas construções (3).

(2) Na aplicação do teste e na reprodução das realizações, colaborou D. Antonieta Lex Leite, assistente da Seção de Psicologia Infantil da Cruzada Pró Infância.

(3) O possível aproveitamento de nossa pesquisa, para a análise de casos individuais, será indicado em um outro estudo.

Apresentamos agora os resultados de nossos estudos, sabendo que nada mais significam do que pequena contribuição para a compreensão da *expressão* infantil.

Estamos certos de que algumas de nossas idéias irão despertar objeções entre colegas, entendidos e interessados. Pedimos, porém, que leiam êste trabalho examinando os gráficos, que são fiéis reproduções das realizações infantis, a fim de que possam "sentir" cada realização, para compreendê-la.

O modelo das figuras é dado em escala maior, acima da reprodução das realizações infantis, indicados o sexo e a idade. Escolhemos número limitado do material obtido, e procuramos apresentar casos variados, evitando as repetições. As cores, azul, amarelo, vermelho e branco, são representadas por convenção nos desenhos em anexo.

A fim de que as descrições digam realmente do mundo das realizações da criança, usamos, às vezes, de expressões que nos fornecem a maior possibilidade de reviver o processo criador, que parece ter dominado o trabalho infantil.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS CONSTRUÇÕES INFANTIS

Tôdas as 31 crianças reproduziram corretamente as cores.

Algumas iniciavam timidamente seu trabalho. Outras diziam que não o sabiam fazer. Logo, porém, empenhavam-se nele, e o consideravam como jogo interessante.

Entregavam a construção feita, com gestos, mostrando que haviam terminado, sentindo-se satisfeitas. Essa satisfação continuava enquanto copiávamos as construções, pois elas achavam-nas bonitas, e *certas*, mesmo quando fossem muito dissemelhantes ao modelo copiado.

Para compreendermos o que a criança exprime de sua concepção, através de cada construção, teremos que proceder do mesmo modo, isto é, de nos esforçarmos para entender a obra do artista, procurando assimilar seu ponto de vista, ou encarar o mundo, de seu modo.

O QUE A CRIANÇA SENTE E EXPRIME

Nos casos em que a construção incluísse mais de uma característica, referimo-nos àquela que julgamos mais forte, ou decisiva:

a) "*Em baixo — em cima*":

Em quase todos os modelos, encontramos construções que apresentam a existência do "em baixo e em cima". A criança toma como base a côr que está em baixo, representando-a, às vêzes, por um, mas, 110 geral, por dois cubos. Coloca depois a outra côr. Encontramos assim torres de 2 ou 4 cubos; nestes, observamos claramente que a criança apresenta, por meio de sua construção, andares de cores; nenhum modêlo de 4 cubos, com um sô padrão, foi, porém, apresentado.

Daremos, em seguida, exemplos de várias construções dêste tipo na seqüência dos modelos, para simplificar o estudo dos gráficos:

Modelo 1 — Davam as crianças uma solução freqüente, que levava em consideração um quadrado de duas cores, sendo quase sempre com base azul e a parte de cima vermelha.

Modelo 2 — O modêlo apresenta 3 cores. A fim de resolver esta questão, um menino de 6; 8 anos dá importância igual aos 3 andares, pondo em baixo vermelho, depois amarelo, e depois azul, o que corresponde à nossa concepção, se tivéssemos que distribuir as cores.

W., de 7; 2 anos, apresenta 2 andares, com apenas 2 cubos; resolve o problema, pondo em cima da base vermelha um cubo de 2 cores: azul e amarelo.

P. concebe tanto a forma de um quadro, como respeita os 2 andares; não sabe, porém, resolver o problema dos quebrados. e põe assim, na parte de cima, um cubo azul ao lado de um amarelo.

Modelo 3 — As 3 realizações reproduzidas mostram bem como as crianças reagem diferentemente ao sentimento de *em baixo* e *em cima*. Usando 2, 4 e 6 cubos, respectivamente, apresentam base azul, e a parte de cima em amarelo.

I., de 6; 8 anos, faz uma base mais acentuada: sente-a mais pesada, e por isso a constitui de 4 cubos.

Modêlo 4 c 5 — A qualidade de diferentes camadas se exprime nas construções apresentadas; parece que isto, para a criança, é a característica principal dos modelos. Na construção do modêlo. concebem ainda algo de irregular na distribuição das cores. Não dão importância à forma e ao número de cubos do modêlo, usando 6 e 8 cubos, respectivamente, mas sentem e exprimem os andares de cores.

Modelo 9 — Damos duas construções típicas do modelo 9. Enquanto W.. de 7;2 anos, usando 2 cubos sobrepostos, apresenta o azul em baixo e o amarelo em cima, M., de 7;4 anos apresenta globalmente, com um único cubo de 2 cores, diferentes características da figura. O cubo assim colocado pretendia exprimir, de modo mais simples, a distribuição das cores, amarelo em baixo, azul em cima; a forma de losango; a ponta azul do modelo.

b) "*Peso e Equilíbrio*":

Dêste ponto de vista, consideramos a característica que nos parece mais importante nas construções das crianças. Através das realizações, nas quais não tra respeitada em absoluto a forma quadrada dos modelos, a criança exprime sua *concepção dinâmica*. A criança *sente* os objetos, e os exprime pelo material dos cubos, o que a nós, adultos, parecerá pouco adequado para manifestações dessa ordem.

Encontraremos construções fantásticas: cubos balançando na sua ponta, apoiada num outro; formas de V sôbre uma base, etc. Elas serão realizações compreensíveis, se conseguirmos *sentir* nelas a concepção dinâmica da criança. Ela sente uma côr "pesar" sôbre outra, e impressiona-se como um cubo mantém o equilíbrio em cima de uma base estreita.

Apresentamos uma série de exemplos, cujo número poderia ser consideravelmente aumentado. Eles explicarão as diversas concepções de "peso" e "equilíbrio", facilitando assim a compreensão das construções infantis. *É* aspecto que parece esclarecer a concepção de cada criança:

Modelo 2 — M., de 6;11 anos, sente o azul como predominante sôbre o amarelo e o vermelho, colocando assim 2 cubos, como uma barra na parte superior.

Para C., de 7;3, existe algo quebrado, de forma exquisita, pairando levemente sôbre uma base sólida.

Modelo 3 — Para M.A., de 7;2 anos o amarelo "cobre" o azul, constituindo um teto, enquanto C, de 7;1 anos, não sente o mesmo e acha que o amarelo é mais leve. Afasta, pois, dois cubos amarelos, sendo que eles se equilibram na base azul.

M.. de 6;8, já emprega cubos de duas cores, e, tentando neutralizar os pesos, coloca os cubos nas pontas.

Modêlo 4 — M. A. de 7;2 anos parece prestar mais atenção às camadas de cores diferentes; leva em consideração o peso maior, colocando em cima de um cubo amarelo dois azuis e mais dois amarelos.

Nas outras três concepções, as crianças sentem certo equilíbrio do modêlo. Mas o exprimem em construções completamente diferentes do modêlo.

Modelo 5 — Construções "fantásticas": cubos nas pontas, barras de 2 e 3 cubos. C. nos revela que tem sensações de equilíbrio e de peso, que exprime através de uma construção muito complicada.

Modelo 7 — Nesta figura, a sugestão que o vermelho exerce, balançando-se no azul, é tão forte, que será fácil compreender as construções infantis suscitadas pelo modêlo. Dos seus numerosos exemplos, apresentaremos somente alguns dos mais simples, os de M. de 6;11 anos e de G. com 7;7 anos. As realizações de C. e I. são mais complicadas, pois na sua consideração já entra o branco; *sentem* eles o peso maior que a parte de cima exerce sôbre o cubo azul que está em baixo.

Modêlo 8 — A construção de C, de 7;3 anos, mostra que realmente se trata de algo que está dançando, equilibrando a barra vermelha na sua ponta, em cima de um cubo. Só uma concepção dinâmica poderia ter levado a menina a tal realização-

c) "*O Estendido*":

Em três modelos encontramos sensações de algo "estendido", isto é, figuras prolongadas.

Modêlo 5 — Parece despertar nas crianças a idéia de alguma coisa que se prolonga para o lado, ou para cima. Respeitam-se duas cores, vermelho e branco, usadas alternadamente, ou empregadas em quebrados. Reparamos que, nessa figura, a impressão do estendido é mais acentuada do que em outras, quando a comparamos com os modelos.

Modelos 6 e 7 — Nestes modelos, as crianças só usam dois cubos sobrepostos, que se tocam nos vértices, exprimindo assim que concebem algo estendido nesta figura.

d) "O Aberto":

Há algumas figuras que parecem dar à criança a impressão de terem algo *aberto*, o que significa novamente para nós, como já mencionamos, em outros casos, a *dissolução da formei*.

Modêlo 3 — Parece-nos quase impossível conceber nesta figura alguma coisa aberta, mas pelo contrário, devido às suas pontas, mesmo sem considerarmos o amarelo ao lado, parece-nos bem fechado em si mesmo. Entretanto, freqüentemente encontramos soluções, como as três apresentadas, que, apesar da distribuição das cores de maneira diferente, expõe a forma de um V aberto.

Modêlo 6 — Desprezando a posição do vermelho, há crianças que vêm a figura aberta, para cima, e para baixo, não, porém, para os lados.

Modêlo 7 — Para o observador simples, que deixa de lado o branco, esta figura pode dar a impressão de aberto. Isto verificamos na execução de R., com 6;10 anos.

c) "O Cercado":

Parece-nos que alguns modelos dão à criança a impressão de alguma coisa envolvida por outra. É o que encontramos fortemente nos modelos 2 e 9.

Modêlo 2 — Neste modêlo, o amarelo se acha no meio do vermelho e do azul. Assim, M. A., de 7;2 anos, põe duas barras: em baixo uma, de três cubos vermelhos, e em cima uma de dois cubos azuis que protegem um amarelo, no meio. Solução semelhante apresenta J., de 7;6 anos, enquanto G, de 7;7 anos, exprime não só o amarelo no meio, mas também o azul, como um teto, nos dois lados.

Modêlo 9 — Êste sentimento de envolver uma côr por três lados acentua-se para êste modêlo. Os amarelos têm a função de protetores nestes casos: de C, com 7;3 anos, e J., de 6;8 anos, e ainda G. de 7;7 anos. A., de 6;11 anos, além disso, concebe o azul do meio por três cubos quebrados.

f) "O Irregular":

As construções infantis revelam-nos que as crianças concebem como características próprias do modêlo um "que" de irregular.

Nesse caso, algumas empregam os cubos quebrados, enquanto outras formam figura, que se parece dissolver; os cubos são postos sôbre a mesa de modo muito irregular. Consideraremos os quatro exemplos descritos a seguir:

Modêlo 2 — E., de 7;0 anos, menina inteligente, colocou em baixo dois cubos vermelhos, e, em cima, irregularmente, três cubos quebrados, azuis e amarelos.

Modêlo 3 — A mesma menina não consegue resolver êste modêlo, representando-o, então, por três cubos bi-colôres.

Modêlo 4 — Trata-se aqui de uma figura que leva as crianças, facilmente, a dissoluções e construções fantásticas, as quais nos transmitem somente a impressão de desordem de cubos quebrados, azuis e amarelos.

Parece que, nas construções de A., com 6;11, e de A., com 7;1 anos, dois cubos azuis significam *algo de estável*; E., de 7;10 anos, consegue, porém, exprimir a parte superior, bastante próxima do modêlo.

Modêlo 8 — Semelhante ao anterior, temos a figura 8, que nos oferece, na sua forma de losango, vermelho e branco, certos estímulos para concebê-la como um *complexo qualquer*, de cubos quebrados, vermelhos e brancos. É o que se vê nos resultados de E., com 7;10, e de A., de 7;1 anos.

g) "*O Torto e Oblíquo*":

Há certas figuras que apresentam, para as crianças, uma característica tão forte, que lhes impede a reprodução do conjunto do modêlo. É interessante observar como êste fenômeno se encontra freqüentemente no Modêlo 1, como descrevemos a seguir:

Modêlo 1 — Há um grande grupo de crianças que apresentam esta figura pondo o quadrado como losango, o que nos indica que, em sua concepção, a figura tem uma característica, que é a de ser torta e oblíqua.

A., de 7;1 anos, pode servir como exemplo. Na construção do mesmo modêlo, por J., de 7;7 anos, podemos ver mais o friso irregular. Não somente o põe virado, mas também sente o vermelho, *em cima e em baixo*.

Modêlo 6 — Esta figura, com dois losangos, que se tocam nos vértices, transmite a idéia da impressão global de losango, freqüentemente concebida pelas crianças.

Assim se vê das realizações de A., com 7;1 anos, e de M., de 7;0 anos, que têm forma de losango, constituído de quatro cubos quebrados vermelhos e branco.

Estas crianças já estão, pelo que parece, no caminho de se ajustarem às concepções adultas.

h) A caminho de soluções certas:

A solução de A., no modêlo 1, (quadrado em forma de losango), transmite-nos a impressão de que a criança está a caminho da solução certa. Prevaecem ainda, porém, impressões que lhe impedem realização exata.

Diferente é o caso em que se evidencia possuir a criança concepção da figura como quadrado, na sua forma correta, faltando-lhe, porém, domínio sôbre o uso dos cubos bi-colôres.

Modelos 2 e 3 — A. apresenta um quadrado, usando em baixo barras certas e, em cima, dois cubos quadrados, postos de modo não satisfatório.

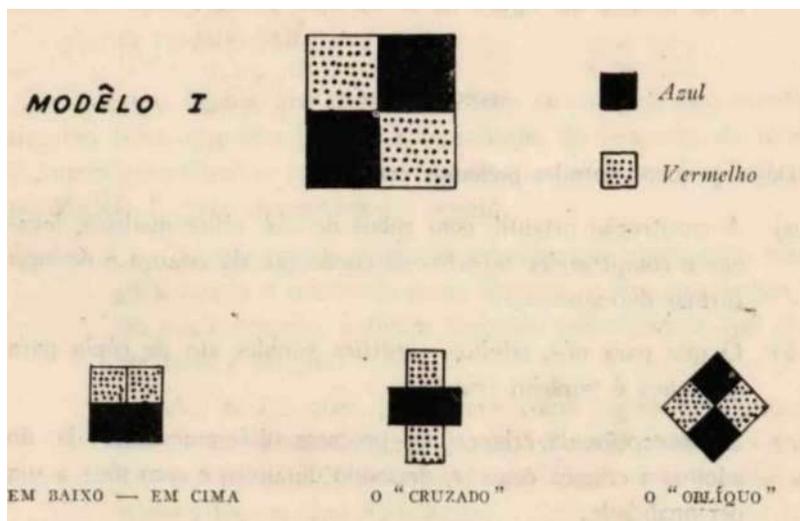
Modêlo 4 — Encontramos neste caso, também, solução certa da forma e da metade da figura na construção de M., com 7;4 anos.

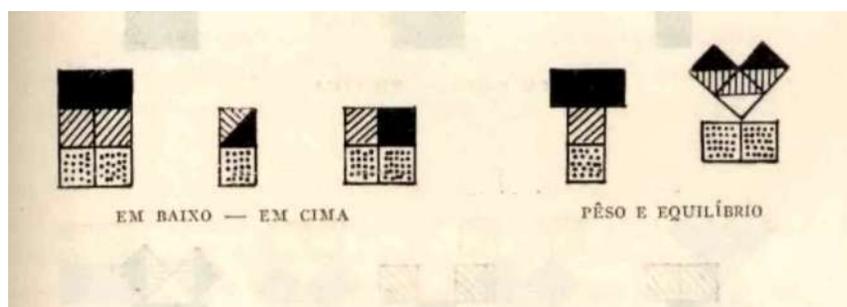
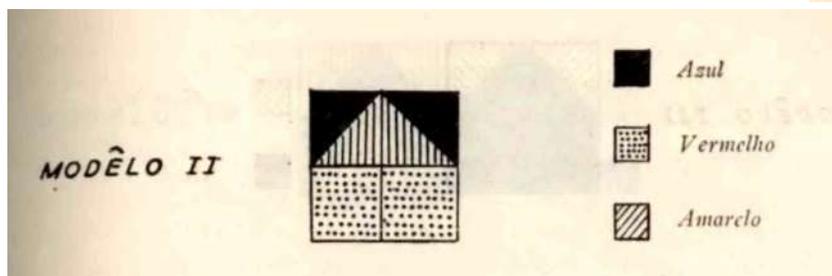
CONCLUSÕES

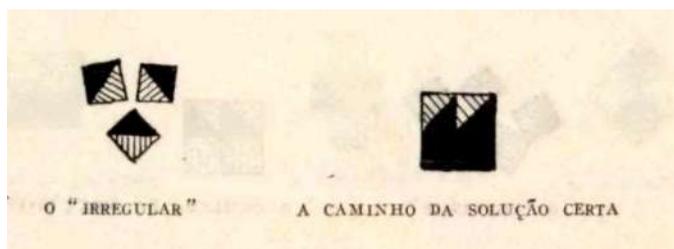
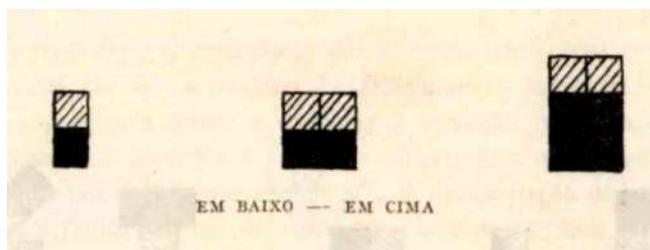
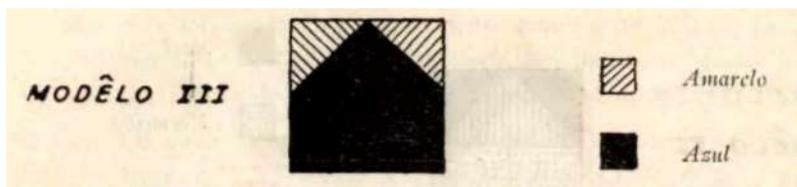
Dêste pequeno estudo, podemos concluir:

- a)* A construção infantil, com cubos de côr, sôbre modelos, levamos a compreender aspectos da concepção da criança e de suas formas de expressão;
- b)* O que para nós, adultos, significa simples ato de cópia para a criança é também *criação*;
- c)* A concepção da criança se processa diferentemente da do adulto; a criança concebe, de modo dinâmico e com tôda a sua personalidade;

- d) A criança não "vê" os modelos, mas "sente-os", de modo que sensações de "peso e equilíbrio", de "aberto" e "fechado", etc. participam de sua concepção e se exprimem nas construções;
- e) Os modelos apresentam para a criança características significativas, que as levam à criação de novas "formas"; nós, os adultos, só conseguimos perceber essas características, com atitude especial, adotada perante grande número de realizações infantis;
- f) Certas figuras convidam mais a certas concepções; assim, em nosso estudo, os modelos 2 e 9 levaram as crianças, em maior proporção, a sentir e exprimir a sensação do "cercado", enquanto os modelos 4 e 7 transmitiram-lhes mais fortemente a sensação de "peso e equilíbrio". A apresentação da mesma característica dá-se de maneira bastante variada, em cada criança;
- g) Apesar de termos de admitir características preponderantes nos diferentes modelos, encontramos sempre crianças em cuja concepção prevalece uma ou outra característica. Somente futuros estudos poderão revelar se as diferenças de concepção e apresentação, entre crianças da mesma idade, se explicam pelo desenvolvimento de nível mental, ou se evidenciam *tipos mentais* diferentes.







MODÊLO IV

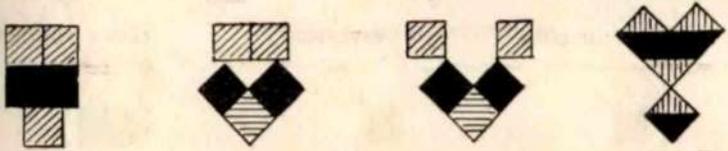


 *Amarelo*

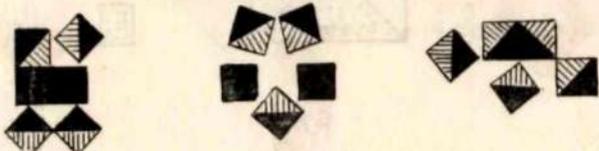
 *Azul*



EM CIMA — EM BAIXO



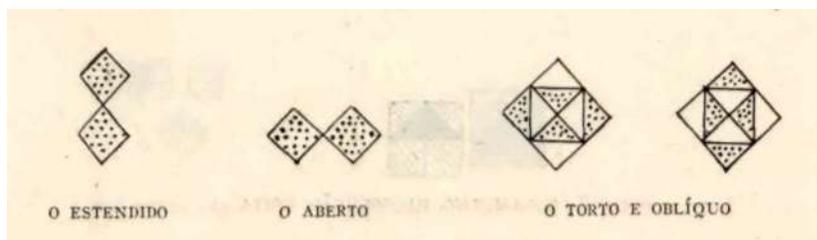
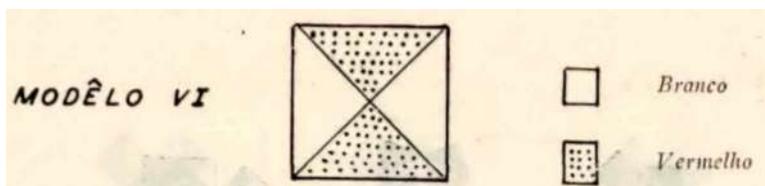
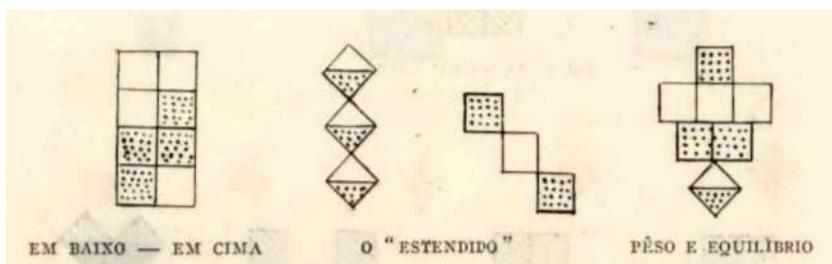
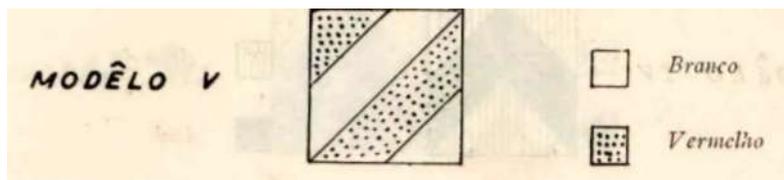
PÊSO E EQUILÍBRIO

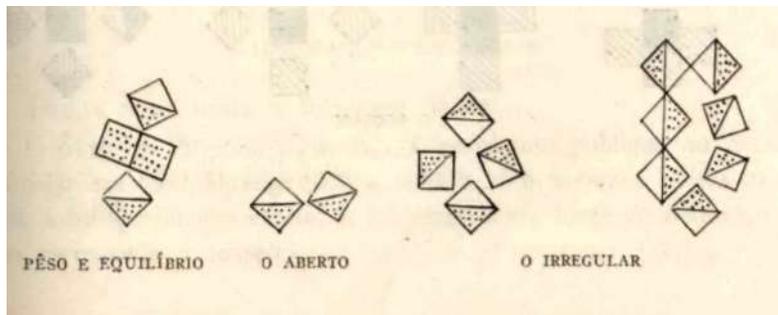
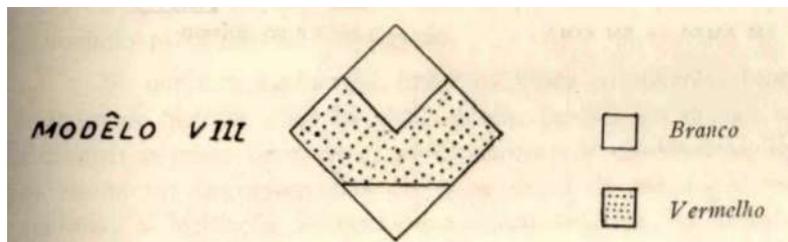
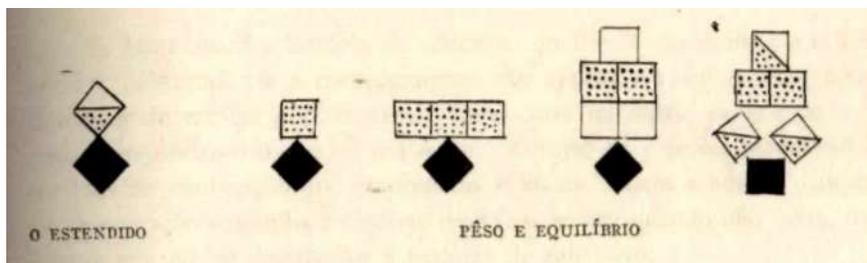
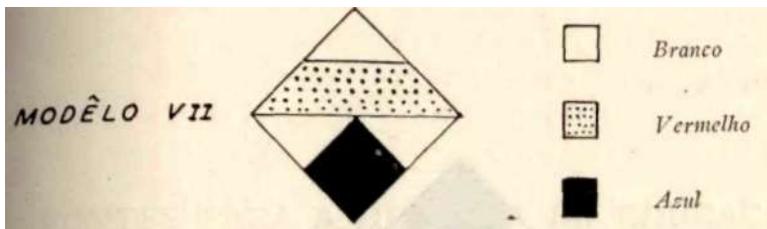


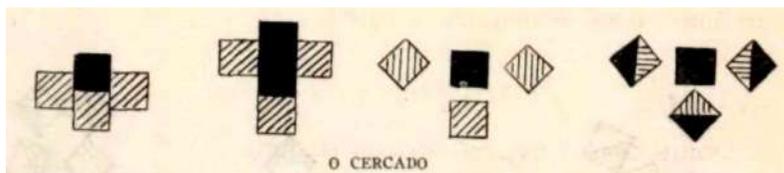
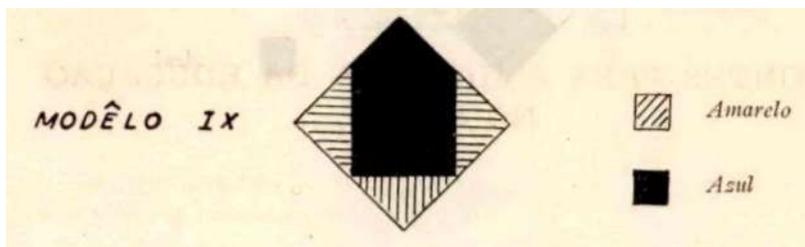
O "IRREGULAR"



A CAMINHO DA SOLUÇÃO CERTA







FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

F. VENÂNCIO FILHO

Do Instituto de Educação do Distrito Federal

As fontes para a história da educação do Brasil são múltiplas e diversas. Sobretudo, se a considerarmos não apenas em seu aspecto institucional de escolas e sistemas escolares, mas no outro, mais exato e mais geral, de transmissão do patrimônio cultural da espécie, desdobrado em hábitos, conhecimentos, sentimentos e ideais. Assim sendo, o campo de investigação se amplia e de certo modo tangencia, quando não corta, os demais em que se desenvolve a história de um povo.

No caso do Brasil, onde não se faz ainda a análise minuciosa dos documentos, e não se tentou sistematicamente um levantamento das jazidas dêles, seria necessário êsse trabalho preliminar, qualquer que seja o domínio particular de investigação.

No que toca à educação, haveria a busca em diversas fontes; os tratados de história, onde há vistas gerais, ligadas aos demais acontecimentos; o relato de viagens, principalmente de estrangeiros, em que se encontram flagrantes admiráveis; os livros de sociologia geral ou aplicada; a legislação, opulentíssima em quantidade; as memórias e biografias, com os dados de formação das grandes e mesmo das figuras medianas; os jornais e periódicos, com informações de anúncios, festas e reclames; e até os romances e novelas.

ALGUMAS FONTES GERAIS

Dentre estas, umas se tornaram clássicas.

O livro de Pires de Almeida, "L'instruction publique au Brésil", aparecido em 1889, abrange tôda a colônia e o império, e, apesar de certa desproporção dos capítulos, foi sem dúvida fonte do muito que se vem escrevendo a respeito.

De igual importância é a memória de Moreira de Azevedo, inserida na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (Tomo 56), sobre a "Instrução Pública nos tempos coloniais do Brasil".

Como síntese de linhas preciosas e eminentes destaca-se a que José Veríssimo escreveu para o volume I do Centenário (1900) sobre "A Instrução Pública e a Imprensa", cuja consulta deve ser o primeiro passo para qualquer investigação sobre nossa evolução educacional.

Das atividades parlamentares, a Memória escrita por Afrânio Peixoto para o centenário da Câmara dos Deputados, "O ensino primário no Brasil em 100 anos", e o que se encontra também em "Marta e Maria" tem a mesma densidade.

Outra síntese de especial valor é a Introdução do Recenseamento de 1920, do volume da Instrução Pública, de autoria de Oziel Bordeaux Rego.

Do prof. Hélio Viana, na "Formação do Brasil", encontra-se também uma formosa vista de conjunto, da qual destacou e desenvolveu, para as comemorações dos centenários de Portugal, a parte referente ao período colonial.

No volume do "Dicionário do Instituto Histórico", Oliveira Santos publicou igualmente uma vista geral, valiosa sobretudo pela relação das leis e decretos arrolados.

As datas evocativas têm dado oportunidade para trabalhos particulares, como o de Clovis Bevilacqua sobre a Faculdade de Recife, de Spencer Vampré, de S. Paulo, de Fernando Magalhães, sobre a Medicina, de Francisco Lopes, sobre a Escola de Minas e as duas memórias relativas ao Colégio Pedro II, de Raja Gabaglia (Senior), e Escragnolle Dória.

Não esquecer também os capítulos dos compêndios de "História da Educação" de Afrânio Peixoto e de "Educação comparada" de Milton Rodrigues e, mais recente, a conferência de Lourenço Filho sobre "Tendências da Educação Brasileira".

O Recenseamento de 1940, planejado em largas proporções, deu a síntese mais exata e mais opulenta que se conseguiu realizar até hoje, com a 3.ª parte da monumental "Cultura Brasileira", de Fernando de Azevedo.

OBRAS LITERÁRIAS E JORNAIS

Os romances, quando fixam paisagens sociais e morais de determinadas épocas, de certo fornecerão perspectivas educacionais.

Não considerando "O Ateneu", de Raul de Pompéia, que é autobiografia colegial, fotografando a vida de internato e face interna da maioria dos estabelecimentos de ensino, e os dois primeiros romances de José Lins do Rego, haveria que fazer uma busca cuidadosa desde as "Memórias de um Sargento de Milícias", até alguns romances de Macedo, Alencar, Machado de Assis.

Em um dos melhores livros de Aluísio de Azevedo, "Casa de Pensão", conforme lucidamente acentuou há pouco, em ensaio brilhante, Álvaro Lins, "o problema da educação dos jovens brasileiros, transportados da província para a metrópole, acha-se colocado da maneira mais sugestiva".

São apenas exemplos de uma colheita que, sistematicamente feita, daria uma visão indireta e viva dessa nossa evolução.

Os jornais e os periódicos podem igualmente fornecer dados preciosos, indicando rumos de investigações, esclarecendo dúvidas, sugerindo problemas, às vezes insolúveis. E' certo que se deve submetê-los a rigorosa crítica histórica, precavendo-se contra o prestígio místico de jornais antigos, a cujos informes a idade dá tanto relevo...

Nos volumes comemorativos de datas próprias ou nacionais há panoramas não raro da maior utilidade. As revistas, os almanaques, devem ser examinados porque são instantâneos das diferentes épocas. A coleção da "Revista Brasileira", nas suas três fases, a "Revista Nacional e Estrangeira", de 1839 a 1845, a "Minerva Brasiliense", de 1834, a "Guanabara", de (1849-56), só para citar do passado, bem como os jornais do Rio e dos Estados, alguns já centenários, representam uma fonte histórica indispensável.

MEMÓRIAS E BIOGRAFIAS

As memórias e biografias, embora centrando os acontecimentos, no perigo dos complexos de superioridade, tão comuns entre nós, podem dar preciosos flagrantes, através das grandes figuras e mesmo das medíocres.

Apenas para citar alguns exemplos.

Através de três trabalhos modernos pode-se acompanhar a educação, em Minas Gerais. São eles as memórias do proveto e saudoso Prof. José Rangel, "Como o tempo passa", em que se segue a carreira de um menino pobre, contada com encantadora singeleza, da antiga Pintagui

até o alto posto de Diretor da Escola Normal do Rio, e onde se assiste ao desenvolvimento cultural de Juiz de Fora, Ouro Preto e Belo Horizonte.

Outro, o livro de Aurélio Pires, "Homens e fatos do meu tempo" e principalmente o volume organizado pela piedade exemplar da família Francisco Sá. sobre o seu eminente chefe, em edição íntima, fora de comércio. Neste se conhece, por exemplo, a história da Escola de Minas de Ouro Preto, não apenas na sua vida oficial e exterior, mas através de depoimentos diretos colhidos do próprio estadista da República. Haverá aí messe farta e riquíssima a colher.

A LEGISLAÇÃO DO ENSINO

Em massa, em quantidade, a documentação mais volumosa é de certo a legislação, não apenas as leis, mas os regulamentos, os avisos, as portarias, os relatórios, isto é, essa imensa mole de atos e interpretações que tanta vez deforma, na realidade executiva, a maravilhosa estrutura do papel impresso.

Felizmente que, no domínio federal, quer no período imperial quer no republicano, a paciência, o escrúpulo e a probidade exemplares de Primitivo Moacir fizeram o trabalho penoso de colheita e resumo, nos seis volumes sobre o Império e nos sete sobre a República, estes editados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Falta a investigação pelos Estados, que deveria ser cometida ao mesmo eminente educador e historiador, que pôde fazer apenas a parte de São Paulo, já publicada, e a de Minas Gerais, inédita.

Sobretudo, é preciso fazer o levantamento enquanto a massa, grande que seja, não é ainda esmagadora.

Livros de sociologia, especialidade recente, já apresentam algum material direta ou indiretamente interessante á educação. Os de Delgado de Carvalho, principalmente a "Sociologia educacional" e "A Escola — como ajustamento social"; a "Sociologia educacional" de Fernando de Azevedo, embora sejam de ordem geral, contém observações, informações e dados exemplificativos sobre o Brasil. Mas onde a documentação é realmente rica é nos livros de Gilberto Freire. Em "Casa grande e Senzala" e "Sobrados e Mucambos", onde um dos magistrais capítulos, "Pai e Filho", é luminoso e colorido painel de formação educacional das gerações brasileiras do Império.

Os relatórios ou roteiros de viagens de estrangeiros que vão hoje sendo postos ao alcance de todos dão igualmente uma soma variada e expressiva dos inúmeros aspectos da educação, em cada época. Muitas destas impressões já de longe são conhecidas, como as de Martius e Saint'Hilaire. Agora mesmo, os magníficos albuns de Debret, de Rucendas, e os livros de Kidder e Fletcher, em edições acessíveis, com tantos outros ainda em língua estrangeira, são preciosos depoimentos, não somente das escolas e instituições educacionais, mas também, muitas vezes, das linhas íntimas de nossa formação.

OBRAS DE HISTÓRIA

A começar pelos magistrais "Capítulos de História Colonial", do imortal Capistrano de Abreu, onde, a cada passo, surgem, naquele estilo enxuto, de contornos exatos, sem enfeites nem recheios, telas de vários aspectos da educação. Aqui, uma impressão de viajante; ali, uma referência às profissões; mais adiante, a cultura das *elites* dirigentes ou da massa popular. Haveria que examinar os grandes tratados, como os de Southey ou Varnhagem, os compêndios, como os de Jônatas Serrano, em que o assunto foi abordado diretamente ou o de João Ribeiro, apenas de raspão. E ainda a massa imensa da documentação especial, desde as Cartas dos Jesuítas, que a dedicação à nossa cultura de Afrânio Peixoto pôs em nossas mãos, aos documentos bandeirantes que a vocação histórica de Afonso Taunay reuniu e de que o saudoso Alcântara Machado nos deu um saboroso transunto no capítulo da "Educação e Cultura", em "Vida e morte dos Bandeirantes"; a célebre carta de Vilhena tão citada, talvez mais do que lida, relatando a situação da Bahia em 1787; os 173 volumes da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Nacional, com as publicações dos Arquivos; enfim, sobre essa opulenta massa daquilo que se pode apelidar de minérios da História do Brasil, da qual a investigação de cada domínio dará os metais úteis ou preciosos, de que se faz a História.

ANÁLISE E SÍNTESE

Há quase meio século, José Veríssimo, com aquele ar sizudo de quem repreende, escreveu que "quase começamos o nosso trabalho histórico pela síntese, antes de qualquer trabalho crítico de textos e documentos, antes de trabalho preliminar de erudição minuciosa e segura".

Neste largo panorama, aqui esquematizado, há campo para longos anos de análise de que sairá a hora de síntese, que Fustel de Coulange impunha, com sabedoria;

Quando tiverem sido feitas, uma e outra, deixaremos de ter, como sentenciava Euclides da Cunha, "anais, como os chineses", porque então não faltará à nossa História "a pintura sugestiva dos homens e das coisas-ou os travamentos das relações e costumes que são a imprimidura indispensável ao desenrolar dos acontecimentos", conforme êle mesmo desejava e tantas vêzes fêz com o vigor de seu pensamento, incomparável, pelo fundo e peia forma.

E em tanta coisa, ver-se-á que a História da Educação se confundirá com a nossa própria História.

BRÍCIO CARDOSO E O ENSINO NORMAL EM SERGIPE (*)

JOSÉ CALASANS

Do Instituto Pedagógico
"Rui Barbosa", Aracaju

A atividade intelectual de BRÍCIO CARDOSO, sergipano ilustre cujo centenário de nascimento estamos solenemente comemorando, pode e deve ser estudada sob vários prismas. Há um BRÍCIO político, um BRÍCIO jornalista, um BRÍCIO professor, um BRÍCIO filólogo, um BRÍCIO estudioso dos problemas educacionais de sua terra. Do político, do jornalista, do professor, do filólogo já disseram, ou dirão ainda, figuras representativas da intelectualidade sergipana nas significativas homenagens que estão sendo prestadas à memória do distinto conterrâneo. A mim, neste momento, cabe tão somente estudar a ação desenvolvida por BRÍCIO CARDOSO em favor do ensino normal em Sergipe, numa das fases mais interessantes do seu desenvolvimento, na segunda metade do século passado.

UM TEMA SUGESTIVO

O tema desta conferência, devo confessar lealmente, foi por mim próprio escolhido com deliberada intenção. É que, de algum tempo a esta parte, venho procurando observar com mais interesse o panorama educacional de Sergipe, especialmente no que diz respeito à formação técnica e profissional do nosso magistério primário, que considero de extraordinária relevância para o bom êxito dos planos de educação. Penso sempre no acerto do conceito emitido pelo notável sociólogo e educador brasileiro, Dr. FERNANDO DE AZEVEDO: "em todo e qualquer sistema de educação pública, sejam quais forem os princípios em que se baseia e os ideais que o inspiram, a formação do professor ocupa o primeiro

(*) Conferência proferida no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe.

plano, como questão preponderante a tôdas as outras" (1). De pesquisa em pesquisa, no afã de conhecer melhor a nossa realidade educacional, enveredei pelo passado na consulta paciente aos velhos documentos arquivados. Numa destas buscas deparei, com certa emoção, o Relatório apresentado por BRÍCIO CARDOSO, então diretor das Escolas Normais da Província, em 1877.

O trabalho que se me deparou, não era um simples e protocolar relatório, cheio de inexpressivos dados numéricos, de ingênuas solicitações, fadado unicamente a ser devorado pelas traças dos arquivos. Tratava-se de um dêsses documentos vivos no qual os números esclarecem e explicam, repleto de interessantes observações, sugestivo, atual em alguns dos seus aspectos. BRÍCIO CARDOSO sabia encarar, com segurança, o problema da formação técnica do professorado elementar. Logo se me afigurou azado o momento de vos falar, do BRÍCIO educador de normalistas, que na mocidade dedicara algum tempo ao estudo das questões relacionadas como o ensino normal em Sergipe.

Dirigindo, durante algum tempo, duas Escolas Normais na capital sergipense, BRÍCIO CARDOSO viveu, incontestavelmente, uma das mais difíceis experiências educacionais de Sergipe. Parece-me, portanto, de grande alcance e de grande utilidade, recordar a experiência que êle viveu, no momento em que a nossa Escola está em vésperas de passar por uma profunda modificação na sua estrutura e, permitam também os bons fados, no seu espírito e nos seus métodos.

O SENTIDO DO PRESENTE ENSAIO

O trabalho que vos apresento não é panegírico e sim um estudo. Não é uma exaltação; é uma tentativa honesta que visa compreender e explicar não apenas o sentido da obra que o ilustre mestre procurou realizar, mas também os princípios dominantes sôbre a matéria em debate na época em que BRÍCIO CARDOSO exerceu o seu tirocínio pedagógico.

Os homens que, como o homenageado de hoje, conseguem reunir no transcurso de sua data centenária, as associações culturais do Estado para a rememoração da sua vida e da sua obra, não precisam, evidentemente, de vãs palavras encomiásticas, de conceitos exagerados e insinceros. Necessitam, antes, de crítica construtiva e sincera, de julga-

(1) Azevedo, Fernando, *Novos caminhos e novos fins*, pág. 81, Cia. Editora Nacional, 1934.

mento imparcial e sereno. Mentiria a mim mesmo e desmereceria o verdadeiro significado da homenagem que nos congrega, se vos falasse, ilustres colegas e prezados discípulos, de um Brício imaginário, irreal, fantástico, que houvesse compreendido e solucionado, com os poucos elementos do seu tempo, as mais palpitantes questões educacionais de Sergipe no Século XIX.

Não. Absolutamente, não. O meu Brício há de ser, assim o espero, um ente real, um modesto mestre provinciano, um autodidata em estudos pedagógicos, sem cursos especializados, sem recursos financeiros, a fazer jornalismo, a fazer educação. Vivendo, enfim, como tantos outros, o drama eterno e cruciante da Província. Não vos irei falar, pois, de um notável pedagogo, que houvesse feito escola, que houvesse marcado uma época. Dir-vos-ei, apenas, de um professor lúcido e bem intencionado, que herdara do genitor a nobilitante vocação do magistério.

MÉTODO DE ENSINO

Em quase tôdas as Províncias do Império, na quarta década do século XIX, depois que o Ato Adicional de 1834 concedeu amplos poderes às Assembléias para a organização do ensino primário, registra-se um manifesto interesse em procurar resolver o problema da formação pedagógica do nosso professorado primário.

O método de Lancaster, também conhecido por monitorial ou mútuo que sorria aos pró-homens da Independência como a solução ideal, como o remédio eficaz contra o analfabetismo dominante, começa a ser combatido e os seus adeptos mais entusiastas acreditavam que somente a organização das Escolas Normais, nas quais o método fosse ensinado, seria de fazê-lo produzir as vantagens geralmente apreoadas (2).

Método curioso, sem dúvida alguma, o preconizado nas escolas lancasterianas, com os seus monitores, suas decúrias, seus exercícios cadenciados e em ordem disciplinar. Pelo método lancastrino, escreve Olívio Montenegro, "o conhecimento da aula tinha que ser um material ativo, constantemente em circulação, passando de um aluno para

(2) Antes de Lancaster iniciar o seu *método*, já o Dr. Andrew Bell o houvera ensaiado, na própria Inglaterra, em 1797. As primeiras tentativas de Lancaster datam de 1793, *Dicionário de Pedagogia Labor* 1936.

A propósito do entusiasmo dos pró-homens de 1823 pelo método, veja-se Afrânio Peixoto, *Noções de História da Educação*, pág. 220 Cia Editora Nacional, 1933.

outro, na forma mais docemente evangélica do cooperatismo intelectual e que resultasse em grande proveito não só para a economia social do indivíduo, mas para a economia financeira do país" (3).

À afirmação de Rousseau, segundo a qual, um mestre não podia ensinar mais que um discípulo (método ou modo individual), opunha-se o sistema de Lancaster, no qual um só professor dirigia uma classe de 500 ou 600 alunos (4). José de Lancaster indagara a Jorge III da Inglaterra "se não comandava um só General a um exército?" (5). Logicamente, argumentavam os partidários, um único professor poderia orientar centenas de alunos, porque o método lancasteriano dispensava quase o mestre, de vez que os discípulos mutuamente se ensinavam. Era, na opinião do Marquês de Abrantes, a aplicação da máxima, segundo a qual, tudo quanto um homem sabe pode ensiná-lo e o melhor modo de saber bem as coisas é ir ensinando (6). Para pôr em prática tal sistema, as classes eram divididas em decúrias, cada decúria tinha um aluno mais adiantado (Afrânio Peixoto diz — menos ignorante), o decurião ou monitor, que transmitia aos demais os conhecimentos aprendidos com o mestres. O ensino far-se-ia, assim, com rapidez e a baixo custo. Solução magnífica para um País de pequenos recursos financeiros e considerável massa de analfabetos.

A prática, porém, entre nós, veio demonstrar o equívoco de semelhante sistema pedagógico. Ensino mecanizado, preceitua a respeito o ilustre prof. pernambucano, Dr. Olívio Montenegro, "desenvolvendo-se no plano morto da memória, indiferente a tôda e qualquer observação de valor psicológico, considerando pouco ou nada a natureza heterogênea dos indivíduos e heterogênea não apenas quanto a mentalidade, a temperamento, a gosto, mas quanto a certas diferenças de côr e de situação de família e de vida. naquele tempo de maiores suscetibilidades do que hoje", o método não podia alcançar, como de fato não alcançou, no Brasil, os apreciáveis resultados ilusoriamente esperados (7). As realizações

(3) Montenegro, Olívio *Memórias do Ginásio Pernambucano*, pág. 27, Recife 1943.

(4) Moacir, Primitivo, *A Instrução e as Províncias*, 1.º vol., pág. 24, Cia. Ed. Nac. 1939.

(5) Peixoto, A. op., cit., pág. 172.

(6) Moacir, P., op. cit., pág. 22.

(7) Falando a respeito dos preconceitos de côr, diz Olívio Montenegro que, no norte do Brasil, jamais se legislou no sentido de proibir aos negros livres a frequência às escolas públicas, como ocorrera no Rio de Janeiro em 1847. Em relação aos negros em geral, africanos e crioulos, nada posso asseverar. Quanto, porém, ao caso particular do africano, devo informar que uma lei sergipana de 1838 impedia que os mesmos, livres ou escravos, freqüentassem as aulas públicas de primeiras letras.

práticas não correspondiam às promessas teóricas. Já em 1833, Campos Vergueiro dissera que o "método do ensino mútuo não dera as vantagens apregoadas e que o governo não estava mais disposto a propagar escolas de tal sistema" (8). Nas Províncias, porém, era pensamento dominante que as Escolas Normais poderiam realizar o milagre da salvação do método, uma vez que nelas fosse rigorosamente ensinado o sistema que Lancaster lançara na Inglaterra e repercutira, de modo animador, em nossa pátria. Nas primeiras Escolas Normais criadas no Brasil — Minas Gerais e Rio de Janeiro em 1835, Bahia, Pernambuco e S. Catarina em 1836, as respectivas leis orgânicas determinavam ainda o emprego do ensino mútuo (9). Também êsse haveria de ser o método adotado na primeira Escola Normal de Sergipe, em 1838.

A PRIMEIRA ESCOLA NORMAL

Foi na Fala apresentada pelo Dr. Manuel Joaquim Fernandes de Barros à Assembléa Provincial, em 1836, que se focaliza, pela vez primeira, a "necessidade da organização de um novo plano de ensino por meio de uma escola normal, onde se diplomassem os professôres". Dois anos depois, o coronel José Eloi Pessoa, 9.º Presidente da Província, sugeria aos legisladores provinciais a criação de uma escola para a preparação de professôres primários, alegando ser preciso haver "homogeneidade de doutrina" (10).

A Assembléa aceitou a sugestão. Uma lei de 20 de março de 1838, que tomou o número 15, instituiu a Escola Normal que compreendia as seguintes classes: leitura, escrita, as quatro operações fundamentais sôbre números inteiros, frações ordinárias e decimais e proporção; princípios de moral cristã e da religião do Estado; ensaio sôbre sinônimos da língua portugueza por Frei Francisco de S. Luiz e a gramática teórica e prática; elementos de geografia (11).

(8) Peixoto, A., op. cit., pág. 221. Chichorro da Gama em 34, Vieira da Silva em 35, Bernardo Pereira de Vasconcelos em 38, todos Ministros do Império, sustentavam a mesma opinião.

(9) Nem tôdas as Escolas acima referidas começaram a funcionar imediatamente depois de criadas.

(10) Moacir, P., *A Instrução c as Províncias*, 2.ª vol., pág. 4. Cia. Ed. Nac. 1939.

(11) Moacir, P., op. cit. pág. 8. Na sua *Fala*, Wenceslau de Oliveira Belo manifesta-se descrente do método de Lancaster, que "não tem produzido o desejado efeito e tem perdido a voga que gozou na Europa". O *Método simultâneo* estava, então, a despertar interesse.

Podiam freqüentar a Escola os professôres públicos de primeiras letras que fossem designados pelo governo e tôdas as pessoas que quisessem conseguir o título de normalista. Duplo objetivo, portanto. Melhorar o nível do professorado existente e formar novos mestres primários. A lei de 20 de março assegurava aos professôres designados pelo governo, que se mostrassem habilitados, dois anos após o estabelecimento da Escola, a vitaliciedade, com aumento de 100\$000 sôbre o ordenado anual que cada um tivesse, não excedendo, porém de 500\$000. Perderiam as suas cadeiras os professôres que não se dessem prontos e habilitados nas matérias do programa da Escola.

Estabelecia ainda a citada lei provincial, se não houvesse na Província — e de fato não havia — pessoa habilitada para lecionar no curso recém-criado, a autorização para contratar o padre Pedro Antônio Bastos mediante uma gratificação anual de seiscentos mil réis, a fim de o mesmo aprender, no Rio de Janeiro, durante dois anos, o celebrado método do ensino mútuo. O padre deveria remeter, de três em três meses, atestados comprobatórios da sua aplicação nos estudos. Em 1840, insistindo pela imediata instalação da Escola, o presidente Wenceslau de Oliveira Belo informava que o Padre Bastos estava na Corte no desempenho da missão que lhe fora confiada (12). Missão que, infelizmente, não alcançou bom êxito. Fracassou a missão do Padre Pedro Antônio Bastos nos estudos da Escola Normal da Corte notícia, textualmente, a Fala presidencial de 1842 (13).

O malogro do Padre Bastos e a precária situação financeira da Província protelaram a instalação da Escola. Dela, porém, jamais se esqueceram os responsáveis pela administração sergipana, tanto assim que, nos Relatórios e Falas presidenciais, o assunto está constantemente na ordem do dia.

LUTA DE SISTEMAS

Seria enfadonho enumerar, uma a uma, tôdas as tentativas feitas no sentido de organizar e por em funcionamento o nosso ensino normal, na longa fase que vai de 1836 a 1870, ano em que, com o regulamento de 24 de outubro, foi definitivamente criado o curso normal, que começou a funcionar em 1871, anexo ao Ateneu Sergipense (14).

(12) Moacir P. op. cit. pág. 8.

(13) Moacir P. op. cit. pág. 10.

(14) Pretendo tratar do assunto em outro trabalho sôbre a evolução do ensino normal em Sergipe.

Durante a prolongada fase de 36-70, convém acentuar, nem sempre os Presidentes foram unânimes no modo de encarar a solução do problema. Uns, a grande maioria, batiam-se pelo sistema prussiano das Escolas Normais; outros todavia, advogavam o sistema austríaco dos professores adjuntos. É que surgia, nos meios educacionais e administrativos do Brasil, uma séria campanha de descrédito contra o denominado sistema prussiano das Escolas Normais, estabelecimentos de ensino que, em varias Províncias do Império, custavam muito aos cofres públicos e produziam pequenos resultados. Chegaram muito também a Sergipe os ecos de tal campanha. Apoiado na atitude assumida pelo Visconde de Bom Retiro, Presidente do Rio de Janeiro, que extinguiu, em 1849, a Escola Normal da Província para adotar o sistema de professores adjuntos, o Presidente Oliveira e Silva, em 1852, fêz ver ao legislativo sergipense a conveniência de ser tentado o plano (15).

Consistia o sistema austríaco, segundo o Visconde de Bom Retiro, "em deixar que os professores se formassem pela prática; passando de inspetor subordinados a monitores e finalmente a mestres adjuntos, quando então receberiam algumas lições de pedagogia. Na Holanda, onde o sistema fora bem recebido, eram aproveitados os meninos pobres, que revelassem inteligência e vocação para o ensino, empregando-os, sucessivamente, nas diferentes classes, com pequenas retribuições, até que peia idade pudessem ser colocados à frente de uma escola (16).

Gonçalves Dias, no Relatório apresentado ao Governo Imperial, a respeito da viagem que realizava ao norte do País, também se mostrava, ao menos em parte, favorável ao sistema dos professores adjuntos, que Cuvier elogiara largamente (17). Observara o ilustre indianista que, nas capitais, os alunos de alguma importância não se queriam sujeitar a abandonar a metrópole pelo interior, onde iriam ganhar pouco, onde dificilmente se adaptariam. Daí, para Gonçalves Dias, a necessidade de se ir formando, nos mais distantes rincões do Brasil, um pequeno quadro magisterial, perfeitamente integrado na sua região. Fórmula que, em verdade, por volta de 1850, quando foi sugerida,

(15) Silva, José Antônio de Oliveira e, Relatório apresentado à Assembléa Provincial, 1852.

(16) Moacir, P., op. cit., pág. 210.

(17) Moacir, P., op. cit., pág. 520. Ao tempo da viagem de Gonçalves Dias, existia, apenas, uma Escola na Capital baiana. Nas demais Províncias haviam falhado todas as tentativas.

parecia deveras acertada, tendo em vista as inúmeras dificuldades existentes.

Com o correr dos tempos, porém, como era lógico acontecesse, venceria o sistema das Escolas Normais, centros de real preparação técnica e profissional do magistério elementar.

A ESCOLA DE 70

A 24 de outubro de 1870, o tenente-coronel Francisco José Cardoso Junior, 36.º Presidente da Província, baixou novo regulamento da instrução pública em Sergipe, reformando, em pontos essenciais, o de 31 de maio de 1869, então vigente.

A criação do curso normal, ao lado do de humanidades, ambos funcionando num mesmo estabelecimento — Ateneu Sergipense — constituía uma das principais inovações do novo Regulamento.

A formação do professorado primário, de acordo com o artigo 19, deveria ser feita em dois anos. Na primeira série — pedagogia e gramática filosófica da língua nacional com análise dos clássicos; na segunda — aritmética e geometria, geografia e história, principalmente do Brasil (18).

As aulas começaram em fevereiro de 1871, estudando os alunos de pedagogia e gramática, cumulativamente, caligrafia e religião.

O resultado obtido, ao fim do primeiro ano letivo, não foi animador. Dos seis alunos matriculados, informava o dr. Manuel Luiz Azevedo de Araujo, diretor da Instrução, somente dois fizeram exames, bons exames aliás, mas que era êste número para garantir o preenchimento de cinco aulas que estavam vagas e das outras que se fossem vagando ou que de novo se criassem?" (19).

Por que tão grande desinteresse dos bons elementos pela carreira do magistério? É o próprio Dr. Manuel Luiz, talvez o mais ilustre pedagogo sergipano que já dirigiu a educação em Sergipe, quem vai responder: "Nesta Província o professorado não oferece atrativos; é reputado um meio de vida para os indivíduos menos aptos que em vez de se entregarem às indústrias, onde porventura melhormente serviriam, abordam o magistério público com uma audácia tal que sobressalta (20). O favoritismo dos chefes políticos era o critério dominante

(18) Moacir P. op. cit. pág. 40.

(19) Moacir P. op. cit., pág. 41.

(20) Moacir, P., op. cit., pág. 42.

na escolha dos professôres. Predominava a improvisação. O Dr. Manuel Luiz ouvira a uns alunos do Ateneu, aos quais procurava catequisar para o curso normal, que "quando quisessem ser professôres públicos se preparariam em 15 dias a um mês" (21). Esta criminosa improvisação, tão característica do nosso magistério, não apenas do magistério primário, mas também do secundário e do normal, constituiu outrora — e ainda constitui hoje — um dos males alarmantes da educação nacional. O exercício da cátedra subentende uma técnica especial. Não é mister, apenas, saber bem a sua disciplina. É necessário, também saber transmitir os seus conhecimentos.

Contra a improvisação geral, contra a absoluta carência de conhecimento de metodologia, verbera, então, o Dr. Manuel Luiz, apontando ao governo os meios de prestigiar o curso de normalista.

Parece que as providências tomadas deram bom resultado. Tanto assim que, em 1873, o relatório anual da Diretoria da Instrução era otimista. "A escola normal progride; revela-o o bastante aumento anual de suas matrículas e o que jamais imaginei, o desejo da parte de alguns professôres de virem retemperar-se nos seus estudos" (22). No ano seguinte, a matrícula subirá animadoramente, com 31 alunos, 18 na primeira e 13 na segunda série (23).

Após uma longa e séria luta, o ensino normal começava a interessar, vencendo que ia as primeiras barreiras. Ao espírito arguto do já tantas vezes citado Diretor da Instrução, pareceu oportuno o momento para ampliar o campo de ação dos estudos normais. Eram insuficientes as matérias lecionadas. O curso precisava de novas disciplinas. Os mestres primários necessitavam de possuir conhecimentos de agricultura e da Constituição do Império (24). O Presidente da Província foi além. Separou os cursos existentes que passaram a funcionar em prédios diferentes. Tudo ocorreu sem a competente autorização do legislativo.

A atitude do Presidente Passos Miranda, neste como em inúmeros outros casos, exorbitando das suas prerrogativas legais, fez que contra êle se lançasse a Assembléia Provincial na quase totalidade dos seus membros. Por isto mesmo, a sessão legislativa de 1875 ficaria famosa nos anais da política regional.

(21) Rel. Diretor da Instrução.

(22) **Rel.** Diretor da Instrução em 1874, pás?. 47.

(23) Anais da Assembléia Provincial de Sergipe em 1874, pág. 117, Aracaju, 1875.

(24) Rel. do Diretor da Instrução em 1874.

O PROFESSOR BRÍCIO

Enfim, benévolos ouvintes, após uma longa peregrinação pelos fatos da história educacional de Sergipe, vamos encontrar, no ano de 1874, na cátedra de retórica e poética do Ateneu Sergipense, o Professor Brício Maurício de Azevedo Cardoso.

É um moço de trinta anos, natural da Estância, filho de um velho e ilustre mestre baiano, Joaquim Maurício Cardoso, que relevantes serviços prestara às letras sergipenses. Brício redigira, durante algum tempo, juntamente com um dos seus irmãos, Severiano Cardoso, na vizinha capital baiana, uma revista de larga aceitação, *A Bahia Ilustrada*.

Em 1870, retornara à cidade natal, onde passara a lecionar a cadeira de ensino público primário superior (25). Em 73, andava a pleitear sua transferência para a capital da Província. Queria uma cátedra no Ateneu Sergipense. Para conseguir o seu objetivo arranhou, possivelmente por intermédio das amizades que fizera na Bahia, uma carta do valoroso chefe conservador, João Maurício Wanderlei, Barão de Cotegepe, para o Dr. Cipriano de Almeida Sebrão, que estava no exercício das funções de Presidente da Província (26).

Não foi atendido imediatamente. Teve que esperar a Resolução n.º 969, de 21 de abril de 1874, em cujo artigo 5.º, ficava o Presidente da Província autorizado a suprimir, quando julgasse conveniente, as cadeiras de ensino primário superior das cidades de Estância e Laranjeiras e dar destino no Ateneu Sergipense aos funcionários que nelas serviam" (27). O ato da transferência foi baixado seis dias após, a 27 de abril, e, a 15 de maio, de acordo com uma praxe da época, Brício Cardoso pronunciava o discurso inaugural da cadeira de retórica e poética do Ateneu Sergipense. O nome do jovem preceptor, diga-se de passagem, já era conhecido no Aracaju, através de alguns artigos de sua autoria sobre assuntos educacionais e problemas lingüísticos publicados no "Jornal de Aracaju", órgão fundado e dirigido por seu primo, Dr. Manuel Luiz Azevedo Araújo e no qual colaborava, assiduamente, Severiano Cardoso. O ano de 74 deveria ter sido de gratas recordações para Brício Cardoso. Primeiramente, a mudança de vida, resultante da vinda para a capital, cenário mais amplo para suas atividades intelectuais. Em

(25) Guaraná, Armindo, *Dicionário Bio-Bibliográfico Sergipano*.

(26) O original do interessante documento pertence ao arquivo do Sr. Alfredo Busch, neto do destinatário.

(27) Compilação das Leis Provinciais de Sergipe.

segundo lugar porque foi neste ano que nasceu, na Estância romântica, o seu primeiro filho varão a que êle chamou, fiel à tradição de família, Maurício e a que nós outros chamamos e a história chamará também, com admiração e respeito — Graco Cardoso.

A ESCOLA DE 75

A Escola Normal instituída pela reforma Passos Miranda foi solenemente instalada a 1.º de fevereiro de 1875, no prédio em que funcionava a Receptoraria Provincial, situado à rua da Aurora, ao lado direito da Alfândega. Estava acesa a luta contra Passos Miranda. Era preciso, portanto, que o orador oficial da cerimônia fosse uma pessoa de reconhecida capacidade intelectual, em condições de defender o ato que dera autonomia à Escola. Coube a Brício Cardoso a delicada incumbência. O "Jornal de Aracaju", na sua edição de três de fevereiro, noticiando como decorrera a festiva inauguração, anunciava que seria publicado no número seguinte o discurso pronunciado pelo orador oficial. " Para êle", acrescentava, "chamamos desde já a atenção dos nossos leitores que de certo aplaudirão o modo de pensar daquele senhor com relação à questão do ensino e da escola normal". Cumpriu-se a promessa. O discurso foi publicado. O próprio autor confessa que o trabalho fora escrito apressadamente, num curto lapso de tempo. Notificaram-no da espinhosa missão na véspera da solenidade. Não tivera, pois, tempo para meditar.

Em conjunto, a oração é fraca, cheia de frases e imagens nem sempre felizes. Tem, todavia, para o plano que tracei nesta conferência, uma significação indiscutível. Marca o início das atividades de Brício Cardoso no campo do ensino normal.

A defesa da reforma Passos Miranda é feita num tom exclusivamente doutrinário, sem qualquer pretensão de ordem pessoal. "Vou discorrer de modo a provar, proponha-se o orador, que a ocasião escolhida para o já falado apartamento não se ressentir de menor impropriedade". E prosseguia: "O simples bom senso mostra que a conservação da escola normal é de mais vantagem e utilidade do que o estabelecimento do curso de preparatórios, que por muitas razões jamais se deve deixar atrofiar". Depois de uma série de considerações de ordem geral a respeito da criação da Escola, Brício Cardoso encara, com otimismo, o problema financeiro da questão. Sinceramente preocupado em dar soluções lógicas aos delicados e graves problemas educacionais, Brí-

cio Cardoso julgava secundários os argumentos tendentes a provar a impossibilidade de os cofres provinciais enfrentarem largas e vultosas despesas.

Não sei como a imprensa oposicionista teria recebido o discurso inaugural de 1.º de fevereiro. Sei, porém que, na tribuna da Assembléia, dois meses decorridos, a êle se referiu, irônica e sarcástica, o Dr. Manuel Luiz, numa enérgica oração que pronunciou combatendo as inovações de reforma Passos Miranda. "Fora das condições descritas, disse êle, os dois cursos de humanidade e normal, menos espirituosamente denominados por um dos encomiadores de s. exc. — irmãos siameses — não poderiam ser separados sem a morte que ameaçava o curso normal" (28). Magoou-se, profundamente, o mestre de retórica. E, algum tempo depois, diria pela imprensa: "o meu parente e amigo Manuel Luiz, em um dos seus eloqüentes discursos posteriores ao ato, atirou-me uma sirvente cuja palavra não recordo já, embora a mágoa que elas me deixaram" (29).

NOVAS IDÉIAS E NOVAS LEIS

Seramente combatida, a Escola Normal viveu modestamente os anos de 75 e 76. Fora transferida para o pavimento térreo da Assembléia, na praça do Palácio. Decaíra a matrícula, não fora integralmente respeitado o regulamento. Por falta de professôres continuara o curso com duas séries e não três, como determinava a reforma de 74.

Entre os vários fatores que influíam na diminuição da matrícula, é preciso colocar no primeiro plano o crescente desinteresse do elemento masculino pela carreira do magistério. Voltavam-se, pois, os educadores para o professorado feminino. A necessidade de uma Escola Normal feminina, na qual a mulher sergipana recebesse ensinamentos para o exercício da nobilitante função de educar, tornava-se cada dia mais urgente. Por volta de 1876, Sergipe possuía 87 escolas públicas masculinas e 66 femininas, com uma matrícula de 3.225 meninos e 2.407 meninas. Dos 87 professôres, 14 eram titulados pela Escola Normal, enquanto não havia sequer uma única professora diplomada, com evidente prejuízo para o ensino. Era urgente enfrentar a questão. O elemento feminino precisava ser melhor lecionado. Passara a fase em que a instrução da

(28) Anais cit., pág. 120.

(29) "Jornal de Aracaju", 20-10-77.

mulher era considerada secundária. Perdera, positivamente, sua significação aquela quadra popular do tempo dos vice-reis:

Menina que sabe muito
É menina trapalhada
Para ser mãe de família
Saiba pouco ou mesmo nada (30).

Por outro lado, vozes autorizadas da educação nacional, que tiveram repercussão em Sergipe, começaram a assegurar que a pedagogia primária era uma função feminina.

Compreendendo, nitidamente, a situação, o Presidente João Ferreira de Araújo Pinho, com a competente autorização legislativa, pelo regulamento baixado a 9 de janeiro de 1877, criou o curso normal feminino, que deveria funcionar no prédio do Asilo N. S. da Pureza, localizado à rua da Aurora. Ficou, dêste modo, Sergipe com duas Escolas Normais. A direção das mesmas, por ato de 20 de janeiro de 1877, foi entregue a Brício Cardoso, que anteriormente lecionara gramática na Escola Normal masculina (31).

Durante o período que vai do dia da sua nomeação até abril de 1879, quando deixou o exercício da comissão, êle é um homem inteiramente dedicado às funções do seu cargo. Dedicção que, vale referir, não se limitava a manter a ordem interna, a tratar exclusivamente dos casos quotidianos surgidos no interior das Escolas. Ia além. Levava-o à imprensa na defesa corajosa dos princípios e normas que êle julgava essenciais ao desenvolvimento do curso normal. Foi o caso ocorrido na polémica que com êle sustentou o prof. Manuel Oliveira, seu colega do Ateneu Sergipense.

Iniciara o prof. Oliveira, em outubro de 77, no "Jornal de Aracaju", uma série de artigos sôbre o ensino em nossa terra. Um dêses artigos, o de 13 de outubro, foi dedicado à situação do ensino normal em Sergipe. Opinava o catedrático de Religião, tendo em vista o pouco interesse dos rapazes pelo curso normal, que era mais conveniente anexá-lo, de novo, ao Ateneu Sergipense. A medida, ao seu ver, era útil ao ensino e ao erário público.

Brício Cardoso, que se batera pela separação dos cursos em 1875 e estava dirigindo as duas casas de ensino, julgou-se na obrigação de con-

(30) Edmundo, Luís, *O Rio de Janeiro no tempo dos Vice-Reis*.

(31) O 1º Diretor da Escola foi o Dr. Manuel Pereira Guimarães, que exercia o cargo gratuitamente.

traditar publicamente o seu ilustrado colega. Fê-lo serenamente, com largueza de vista. "Curso normal e liceu unidos ou reunidos é uma coisa absurda", asseverava. Absurdo porque divergiam as duas instituições quanto à finalidade. "No liceu, acentuava, predomina a instrução, no curso normal a educação e a educação especial do professor. Ali, sobretudo, o fim científico do homem e da sociedade, aqui, o fim normal do homem e da sociedade". Para êle. católico, "as escolas normais tinham uma alma dupla: o espírito pedagógico e o religioso, que não são os princípios que animam os liceus, nem o Ateneu" (32).

Quanto ao aspecto financeiro do caso, Brício continuava, um tanto liricamente, a pensar que êle não deveria exercer uma ação tão predominante. A falta de recursos financeiros não era um obstáculo intransponível. Arranjar-se-ia uma fórmula capaz de permitir o necessário dispendio com a Escola Normal. Seriam cortadas outras verbas.

Dizia, categórico: "Enquanto a Província não melhorar de finanças o que deve fazer é não consentir que ela continue a despender tantos coutos de réis com professôres mal preparados, que não podem desempenhar sua missão por tantos motivos".

Manuel Oliveira replicou 'e, durante alguns dias, discutiriam o assunto, cada qual mais aferrado aos pontos de vista, primitivamente expostos. Não desceram ao campo das retaliações pessoais. Vez por outra, porém, trocaram, reciprocamente, umas leves alfinetadas. Brício procuravam sempre, acertadamente aliás, demonstrar que a sua posição na polêmica era sobretudo uma prova de coerência, porque há dois anos vinha mantendo a mesma opinião. Era também um dever de ordem moral.

"O diretor de uma instituição, afirmava, é o seu defensor e conservador natural; êle é o responsável único pelo seu estiolamento" (33).

Compreendia que ninguém deve permanecer á frente de um serviço público quando já não se sente capaz de defendê-lo. A direção de uma casa de ensino não é, nem pode ser, de forma alguma, um simples emprego. É uma missão.

A polêmica interessou alguns grupos e logo apareceram partidários de um e de outro lado. Partidários que, no julgamento do prof. Oliveira, queriam tão somente intrigar os contendores. Para não se deixar vencer pelas intrigas, Manuel Oliveira abandonou a discussão (34).

(32) "Jornal" cit., 16-10-1877.

(33) "Jornal" cit., 20-10-1877.

(34) "Jornal" cit., 23-10-1877.

Ainda em 77, Brício Cardoso, afirmando não desejar o reinício da polêmica voltou a tratar do ensino normal transcrevendo algumas opiniões sobre a matéria, emitidas pelo professor normalista Epifânio José Reis. As idéias do prof. Epifânio Reis, do magistério fluminense, coincidem com as suas.

Brício Cardoso queria, transcreveudo-as na imprensa local, demonstrar que não expusera na polêmica com o prof. Oliveira, princípios absurdos, que não divulgara idéias errôneas ou retrógradas (35).

Abrindo, a primeiro de março de 78, a sessão da 22.^a legislatura provincial, o vice-presidente Dr. José Martins Fontes, assim se expressava a respeito do ensino normal e da atuação de Brício Cardoso: "É de crer que em breve tenhamos professôres que possuam conhecimentos necessários adquiridos na Escola Normal que vai funcionando com a precisa regularidade e proveito, graças aos esforços que tem empregado o seu mui digno, zeloso e inteligente diretor, o cidadão Brício Cardoso, que se mostra incansável e desvelado em tudo aquilo que tende ao aperfeiçoamento do ensino. O movimento da Escola, durante o ano de 77, consta do bem elaborado relatório do seu inteligente diretor e que vai anexo ao presente" (36).

Começa Brício Cardoso por criticar, no relatório apresentado ao governo, certas disposições do regulamento de 9 de janeiro, evidentemente prejudiciais ao bom desenvolvimento da escola. A supressão das cadeiras de noções de física, química, agricultura e a leitura refletida da Constituição do Império; a transformação do professor de pedagogia em lente de gramática e aritmética; a metamorfose do catedrático de religião, que passou a ensinar pedagogia, geografia e história; o estabelecimento de taxas elevadas para o ingresso na escola, eis, entre outros, os pontos contra os quais protestou o abnegado diretor das escolas normais. Para melhor êxito do seu protesto, Brício Cardoso procurou, particularmente, valendo-se de suas relações pessoais, alguns deputados e dêles obteve a revogação de uns poucos artigos do regulamento vigente (37).

Como, nos primeiros tempos, a matrícula fosse pequena, Brício Cardoso saiu a catequisar alunos, pagando não raro êle próprio as taxas de matrícula. A informação é sua. Lá está no Relatório citado.

(35) "Jornal" cit., 8-11-1877.

(36) Fontes, José Martins, Rel. à Ass. Pro. em 1878, pág. 30.

(37) Todas as citações que se seguem figuram no Rel. anexo ao Rel. de José Martins Fontes.

"De 3 de fevereiro a 2 de março" informa Brício Cardoso, "enquanto os professôres lecionavam a meros ouvintes, fazia eu a catequese, recrutava, ou antes, requestava matriculandos para o primeiro ano, chegando até a meter a mão em meu bolsinho e no de meus amigos para satisfazer as taxas provinciais".

A desoladora situação do professorado normal que, após uma vida inteira de ingentes serviços à causa nacional do ensino, ficava, na velhice, desamparado, também mereceu de Brício Cardoso um carinho especial. São dele as expressivas palavras que se seguem, relativas às justas pretensões de um dos professôres da Casa.

"Proponho ainda a V. Ex. o alvitre de sua jubilação com um vencimento que lhe pague seus velhos labores, e ciente das carências que não devem sofrer, em sua enfermidade ou velhice, os educadores da juventude e finalmente sirva de incentivo às melhores vocações. Sou do ofício: quero, Exmo. Sr., recompensa e estímulo para todos".

A necessidade das aulas de prática no curso de normalista e a distinção que deve ser observada entre os dois importantes ramos do ensino — o secundário e o normal] — foram assuntos que Brício Cardoso abordou nos seus trabalhos, com muito acerto e precisão. Temas que, ainda hoje, nem tôda gente compreende.

"A escola de prática, doutrinava o ilustrado conterrâneo, deve ser exercida como um imenso auxiliar para o ensino normal, mormente para o da metodologia e legislação do ensino. Creio que não erraria, se dissesse que é nas aulas práticas que devem residir as almas das Escolas Normais".

E, a seguir: "A aula prática tem uma importância, uma utilidade que todos não compreendem. Permita-me V. Ex. insistir: não concebo Escola Normal sem aula de prática vasada nos verdadeiros moldes pedagógicos".

Mais adiante, opinava:

"Sentindo e pensando da forma como acabo de fazer em relação às aulas de prática, apresento a V. Ex. como um corolário fatalmente deduzido a necessidade de mestres versados além de em outras matérias, em pedagogia e metodologia para regerem essas aulas".

Referindo-se ao segundo aspecto, dizia Brício Cardoso: "É um grande erro e um grande mal conservar a instituição que educa (Escola Normal) com o caráter e a máscara da que instrui (Ateneu), cujo

grande fim é a cultura do espírito". Palavras essas que bem poderiam ser traduzidas, em linguagem hodierna, olhando o caso sergipano: "é um erro conservar a Escola Normal como se fora um simples ginásio-feminino". Faz-se mister compreender, urgentemente, que o ensino de formação do professorado é, antes de tudo, um ensino profissional. Certíssima a afirmação de Francisco Campos, que me acode citar neste momento: "o ensino normal não é uma propedêutica intelectual, um simples instrumento de iniciação e de cultura geral; êle visa, sobretudo, antes de tudo, a aquisição de uma técnica, de uma técnica psicológica, de uma técnica intelectual e de uma técnica moral" (38).

Brício Cardoso foi um dos nossos. Batalhou inteligente e acertadamente pelo crescente êxito da nossa nobre missão de *ensinar a ensinar*. Lutou num tempo em que as idéias sôbre o ensino normal ainda eram vagas, imprecisas. Mas lutou certo. Lutou com acerto, pleiteando a autonomia do ensino normal. Lutou certo, batendo-se pela "equivalência dos professôres normais aos de ensino secundário para todos os efeitos legais". Lutou certo, afirmando a necessidade das aulas de prática. Lutou certo, distinguindo, no seu espírito e nos seus processos, o ensino secundário do normal. Foi, portanto, um bom lutador. E, para mim, a melhor e mais honesta forma de homenagear um hom lutador é manter fidelidade aos bons princípios que êle defendeu.

(38) Campos, Francisco, *Educação e Cultura*, pág. 31, José Olímpio Editor, Rio. 1941.

DESPESAS DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL COM OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO NO ANO DE 1944

FINANCIAMENTO DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO

Três quartas partes de tôdas as instituições de educação, em nosso país, são mantidas pelos poderes públicos.

A União mantém a Universidade do Brasil, a Universidade Rural, vários institutos isolados de ensino superior, um colégio padrão, vinte estabelecimentos de ensino técnico-profissional, numerosos aprendizados agrícolas e institutos para menores abandonados, além dos institutos de ensino militar. Mantém ainda serviços educacionais nos Territórios.

Aos Estados cumpre a manutenção dos sistemas escolares, que diretamente administram, os quais compreendem sempre serviços de ensino primário e de ensino normal, em tôda a extensão de seus respectivos territórios ; um, ou mais estabelecimentos de ensino secundário e profissional, senão, por vêzes, tôda uma rede dêles, como ocorre no Estado de São Paulo ; estabelecimentos isolados de ensino superior, ou reunidos em universidade, como é o caso dos Estados do Rio Grande do Sul e de São Paulo.

Todos os municípios custeiam serviços de ensino primário ; certo número dêles mantém escolas secundárias, ou outros, de ensino médio ; muitos sustentam também serviços de difusão cultural, de maior ou menor extensão.

O Distrito Federal atende ao sistema local de ensino primário, mantém uma rede de escolas profissionais e um grande instituto de formação do magistério primário, além de amplos serviços de difusão cultural.

As despesas da União, Estados, Distrito Federal e municípios, orçaram no ano de 1944, aproximadamente um bilhão de cruzeiros. Dêsse montante, 689 milhões couberam aos Estados e ao Distrito Federal, e cêrca de 150 milhões, aos municípios.

Aos Estados e ao Distrito Federal tem cabido, assim, mais de metade do financiamento dos serviços públicos da educação ; uma quarta parte à União, e a cota restante, aos municípios.

DESPEAS DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL,
COM OS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO

Desde o ano de 1939, vem o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos analisando, ano a ano, os orçamentos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios (1).

A importância de tal estudo não precisa de ser salientada. De uma parte há a considerar que a educação tem de ser posta, sempre, em "termos de recursos", pois de nada valerão os melhores planos e as mais apuradas técnicas, se acaso não houver os meios necessários para sua execução. Por outro lado, há interesse, do ponto de vista da administração, no confronto das diferentes dotações, segundo o destino especial de cada uma.

A partir do ano de 1944, essa indagação de despesas tornou-se ainda mais necessária, à vista dos compromissos assumidos pelos Estados e pelos municípios, no Convênio Nacional de Ensino Primário, celebrado em 14 de novembro de 1942, para execução no exercício acima referido.

Por êsse instrumento, acordaram os Estados em aplicar, em 1944, importância igual a 15 % de sua *receita tributária de impostos*, nos serviços de ensino primário ; e, depois, a cada ano, mais um por cento da mesma receita, até que, em 1949, venha a ser completada a cota de 20 %. Em relação aos orçamentos dos Territórios e do Distrito Federal, tomou a União igual compromisso.

Por acordo dos Estados com seus municípios, ainda resultante de cláusula do Convênio, comprometeram-se estes, também, a aplicar 10 % da receita de seus impostos nos serviços de ensino primário, em 1944, e, seguidamente, ano a ano, mais um por cento, até a cota de 15 %, no exercício de 1949.

Como adiante se demonstra, os resultados dessa orientação para desenvolvimento do ensino primário já claramente aparecem nos orçamentos do primeiro ano de aplicação do Convênio, que foi o de **1944**.

(1) O I.N.E.P. divulgou os estudos referentes aos anos de 1939 a 1942, em cadernos mimeografados, e o referente ao exercício de 1943 nesta REVISTA, vol. I, n.º 1. Estudo de caráter geral aparece no volume "Situação geral do ensino primário", editado em 1941.

O MOVIMENTO DAS DESPESAS DE 1939 A 1944

No período de 1939 a 1944, as dotações para os serviços de educação nos orçamentos dos Estados e do Distrito Federal foram sempre crescentes, como se poderá ver pelos números abaixo:

<i>Anos</i>	<i>Despesas em milhões de Cr\$</i>	<i>Números indice</i>
1939.	398	100
1940.	459	115
1941.	493	124
1942.	502	126
1943.	563	141
1944.	689	173

O aumento absoluto, observado no período, foi de 291 milhões, e o aumento relativo, de 73 %. Em cada unidade federada, o aumento de 1939 para 1944, operou-se de modo variável, como se vê do Quadro I.

AS DESPESAS EM 1943 E EM 1944

O mais acentuado aumento anual, observado no período, deu-se de 1943 para 1944, em razão dos compromissos assumidos no Convênio Nacional de Ensino Primário.

De fato, foi êsse aumento de 96 milhões, dos quais 89 tiveram aplicação em serviços de ensino primário.

O Quadro II apresenta os totais dos gastos com os serviços de educação nos Estados e no Distrito Federal, em 1943 e em 1944, e, bem assim, os totais das dotações específicas para o ensino primário.

A RECEITA GERAL, A RECEITA TRIBUTÁRIA E AS DESPESAS DE EDUCAÇÃO

O confronto do total das despesas da educação, em cada unidade federada, com os correspondentes montantes da receita, apresenta especial interesse.

Êsse confronto levará a conclusões menos exatas se fôr feito com os números que exprimam a *receita total* de cada unidade, ou, sem maior indagação quanto à inclusão, nela, da renda de *serviços industriais*, muito variável, em seu volume e proporção, de uma para outra unidade. Os

curso dos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais são muito expressivos a esse respeito, como se poderá ver dos quadros que se apresentam adiante.

Os quantitativos para exata referência são os que exprimam a receita tributária e, mais particularmente ainda os da *receita tributária de im postos*, pois indicam grandezas comparáveis entre si. Como se poderá ver dos Quadros III, IV e V, não só aí se modificam as taxas atribuídas às diferentes unidades federadas, como também a posição relativa, entre das, pela cota de despesas que cada uma venha atribuindo aos serviços de educação. Assim, em relação à receita geral, ocupa o Estado do Paraná o 1.º lugar, com 24,27 %, e o Distrito Federal, o 6.º lugar, com 20,75 %. Pela receita tributária de impostos e taxas, conserva o Paraná a primasia, subindo o Distrito Federal para o 3.º lugar. Pela receita tributária de impostos, o Distrito Federal se coloca em 2.º lugar.

No conjunto, as despesas destinadas aos serviços da educação, em geral, representaram, segundo os orçamentos de 1944, a cota de 16,34%, sobre a receita total ; 24,37 % sobre a *receita tributária*, e 26,24 % sobre a *receita tributária de impostos*.

A grande variação observada nas taxas atribuídas às unidades federadas, quanto à receita, ou à despesa geral, (e que vai de 24,27 % no Paraná a 7,48 % no Rio Grande do Sul. é explicada pela inclusão, na receita geral, das rendas de serviços industriais, muito variáveis de uma para outra unidade, e com dotações também obrigatórias de despesa. Variação muito menor é observada já com a receita tributária de impostos e taxas, como se vê do Quadro II, onde as taxas extremas são 28,73 % e 16,57 %, e com a receita de impostos, como se vê do Quadro III.

Empregavam mais de 30 % desta receita, nos serviços de educação, no ano de 1944, o Distrito Federal e o Paraná; acima de 25 %, onze Estados, a saber, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Paraíba, Rio Grande do Norte, São Paulo e Sergipe ; entre 20 e 25 %, seis Estados, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e Santa Catarina ; abaixo de 20%, dois Estados, Maranhão e Rio Grande do Sul.

No conjunto, as dotações para os serviços de educação davam a média geral de 16,34 %, sobre a receita geral ; de 24,37 % sobre a receita tributária de *impostos e taxas* ; e de 26,34 % sobre a receita tributária de impostos.

DISTRIBUIÇÃO GERAL DAS DESPESAS COM OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO

As dotações dos Estados e do Distrito Federal, com os serviços de educação, em 1944. e que eram, como já se viu, de 689 milhões de cruzeiros, apresentavam a seguinte distribuição geral :

	Cr\$	%
Administração escolar.	59.319.037	8,61
Pessoal de ensino.	463.845.699	67,34
Prédios e aparelhamento.	75.518.510	10,96
M ^{aterial} de consumo.	22.753.284	3,30
Assistência ao escolar.	26.153.017	3,79
Subvenções.	12.260.944	1,78
Difusão cultural.	18.740.184	2,72
Outras despesas.	10.333.925	1,50
Total.	689.334.892	100,00

Comparando-se com as iguais cotas do ano anterior, verifica-se que foram sensivelmente mantidas as percentagens de despesas com *Administração escolar, Material de Consumo e Subvenções* ; recebeu forte aumento a cota destinada a *Prédios e Aparelhamentos Escolares*, que passou de 4,63 a 10,96%, com montante de 75 milhões contra 26 milhões no ano anterior ; e *Assistência no Escolar*, que subia de 2,60 % a quase 4,00%, com o total de 26 milhões contra 14 milhões no ano anterior. As despesas de *Difusão Cultural e Diversas*, ou não classificadas nas rubricas anteriores, tiveram sua percentagem reduzida.

E de notar que a variação das cotas percentuais, em cada uma dessas rubricas, apresenta-se muito grande, de uma para outra das unidades federadas, salvo quanto à de *Pessoal de Ensino*, em que é sempre mais constante. Ainda assim, oscila entre 79,93% (Paraíba) e 52,11%, (Bahia).

Para a administração escolar, pessoal e material, consignou o Paraná (2), 17,82% ; a Bahia, 13,26% e o Distrito Federal, 13,13%, ao passo que Goiás apenas gastou 348 % ; o Pará, 3,89 %, e Alagoas 4,83%.

As dotações para *Prédios e Aparelhamento Escolares* variaram de menos de 2,00 % em três Estados (Amazonas, Pará e Paraná) a quase

(2) Em relação ao Estado do Paraná, há a notar que, nessa rubrica, estão incluídas as dotações de material da Divisão de Ensino Agrícola, da Secretaria de Obras Públicas, Viação e Agricultura, as quais se elevam a Cr\$ 1.500.861,30, e parecem ser destinadas a fomento agrícola. Excluídas essas dotações, a cota com a administração escolar baixa, para esse Estado, a 11,38%.

20%, ou mais, em três outros (Bahia, Maranhão e São Paulo), o que se compreende pela extensão e oportunidade de planos de construções escolares, em cada uma dessas unidades. Como já se salientou, as dotações para edificações escolares, num total de mais de 75 milhões, aumentaram de três vezes em relação às do ano anterior.

Aumento considerável se observou também nas dotações destinadas à *Assistência ao escolar*, que passou de 14 para 26 milhões. Proporcionalmente, às despesas de educação em geral, ocupou o 1.º lugar o Distrito Federal, com 11,15% ; depois os Estados de Santa Catarina e Amazonas, com 6,79% e 4,97%, respectivamente.

DISTRIBUIÇÃO PELOS VÁRIOS RAMOS E GRAUS DO ENSINO

Para os serviços de ensino, *propriamente dito*, ou seja, excluídas as despesas de difusão cultural e outras Complementares, destinaram os Estados e o Distrito Federal, no ano de 1944, dotações num total de 618 milhões, ou cêrca de 90 % das despesas com a educação, em geral.

O ensino primário, como é natural, abrange a maior cota, com 63,11 %, segue-se O superior (aliás, não mantido por oito das unidades federadas) com 8,41 % ; aparecem imediatamente depois, o agrícola, com 6,12 % e o normal com 5,83 %. Proporcionalmente, a menor cota cabe ao *ensino supletivo*, inexistente nos serviços oficiais de várias unidades.

As dotações, no conjunto, assim se distribuíram pelos vários graus e ramos de ensino, em 1944 :

	Cr\$	%
Primário	390.343.982	63,13
Secundário	30.225.968	4,89
Superior	52.041.729	8,41
Normal	36.068.939	5,83
Técnico-industrial	25.240.138	4,08
Agrícola	37.851.876	6,12
Emendativo	11.974.250	1,92
Comercial	734.400	0,12
Supletivo	418.480	0,07
Diversos	33.611.367	5,43
Total	618.511.132	100,00

DESPESA "PER CAPITA" COM OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO

Pelos estudos gerais dos orçamentos dos Estados e do Distrito Federal no exercício de 1944, verifica-se que a despesa, em relação a todos os ser-

viços públicos exercidos por essas unidades foi, em média, a de Cr\$ 97,11 por habitante. Claro está que êsse índice tem valor muito geral pois enormes são as variações regionais observadas.

Com efeito, o Distrito Federal teria empregado 353 cruzeiros, por habitante ; São Paulo, 202 e Rio Grande do Sul, 160 ; ao passo que Alagoas, Ceará, Paraíba, Maranhão teriam gasto, também por habitante, menos de 30 cruzeiros no ano, e isso para as despesas de todos os serviços públicos.

Com os serviços de educação, em geral, e bem assim, com os de ensino primário, apuravam-se os seguintes índices :

UNIDADES FEDERADAS	TODOS OS SERVIÇOS	EDUCAÇÃO EM GERAL	ENSINO PRIMÁRIO
Distrito Federal.....	353,67	73,37	40,40
Alagoas.....	25,19	5,28	3,31
Amazonas.....	71,72	11,54	5,62
Bahia.....	45,75	7,49	3,68
Ceará.....	20,36	4,55	3,04
Espírito Santo.....	60,00	10,98	7,51
Goiás.....	47,54	9,35	5,57
Maranhão.....	21,23	3,04	2,07
Mato Grosso.....	48,56	7,21	5,23
Minas Gerais.....	59,83	7,43	4,65
Pará.....	57,05	11,13	6,93
Paraíba.....	29,52	5,24	3,37
Paraná.....	72,45	17,59	9,95
Pernambuco.....	41,27	5,39	3,01
Piauí.....	33,48	6,06	3,72
Rio de Janeiro.....	76,16	13,93	8,18
Rio Grande do Norte.....	33,99	7,44	3,79
Rio Grande do Sul.....	160,61	12,01	7,37
Santa Catarina.....	46,07	9,60	6,92
São Paulo.....	202,29	34,20	18,68
Sergipe.....	43,16	8,92	4,01
Média "per capita"	97,11	15,66	8,90

Como se vê, a cota de despesa "per capita" com os serviços de educação variou de 73 cruzeiros, no Distrito Federal, a 3 no Estado do Maranhão. Em São Paulo, apresentou-se com 34 ; no Paraná, com 17; no Estado do Rio de Janeiro, com 14. Não chegou a ser igual a 10 cruzeiros em três das unidades federadas. Para o conjunto do país, exprimiu-se com a questão de 15,66.

Estes dados demonstram, claramente, a necessidade de maior cooperação federal nos serviços da educação, mas, principalmente naquelas unidades em que a capacidade de produção econômica é mais reduzida. É a política já felizmente inaugurada com o Fundo Nacional de Ensino Primário, e regulada pelo Convênio Nacional de Ensino Primário, em plena execução.

OBSERVAÇÕES SOBRE A COLETA DOS DADOS

A fim de que os dados que adiante se apresentam, possam ser bem interpretados, tornam-se necessárias as seguintes observações :

- a) o estudo, que aqui se apresenta, refere-se às dotações constantes dos orçamentos dos Estados e do Distrito Federal, no ano de 1944, e não à despesa efetivamente realizada, a qual, para certas rubricas, deverá ser acrescida de créditos abertos no correr do exercício, e, para outras, diminuída de parte da dotação não efetivamente aplicada;
- b) nos totais das despesas previstas para os serviços de educação, com referência a cada unidade federada, foram computadas todas as dotações próprias desses serviços, embora algumas delas estivessem incluídas em setores administrativos diversos (Saúde Pública, Fazenda, Agricultura, Obras Públicas, etc.) ; de acordo com essa orientação, foram incluídas nas dotações para ensino emendativo despesas de órgãos e instituições tais como reformatórios, patronatos, orfanatos, serviços do Juízo de Menores etc.;
- c) as dotações do ensino primário incluem os recursos para a manutenção das instituições de ensino pré-primário ; as escolas primárias (escolas de aplicação) anexas às escolas normais ou institutos de educação foram incluídas na parte referente ao ensino normal, sempre que se tornou impossível a discriminação; as dotações incluídas para o ensino primário referem-se ao ensino *propriamente dito* (pessoal e material, e administração especializada do ensino primário), excluídas as despesas com a administração geral de vários ramos do ensino e os órgãos de direção como secretarias e outras que figuram no quadro correspondente, em despesas diversas ;

- d) no título "Administração Escolar" figuram as dotações referentes ao pessoal dos órgãos centrais de administração, tais como secretarias, departamentos, diretorias, serviços de inspeção, estatística, pesquisa e orientação escolar. No caso dos Estados em que só existe uma secretaria geral, para toda a administração, foi computada uma cota proporcional, segundo as dotações dos diferentes serviços por ela administrados ; no caso de secretarias de educação e saúde, as despesas foram tomadas pela metade ; o mesmo critério proporcional foi ainda empregado no caso de secretarias com diferentes serviços, diversos dos da educação ;
- e) no título "Prédios e Aparelhamento Escolar", figuram as dotações destinadas a construções de escolas e sua conservação, a aluguel de prédios, mobiliário e instalações escolares permanentes ; essas dotações, no orçamento de vários Estados, são atribuídas a outros órgãos de administração, que não os da educação, como Secretarias de Obras Públicas ;
- f) nos títulos "Pessoal de Ensino", figuram as dotações para professôres, diretores e assistentes de escolas e cursos, pessoal administrativo e subalterno de escolas e cursos ;
- g) nos títulos "Difusão Cultural", (pessoal e material), foram incluídas as dotações para instituições culturais e de recreação, departamentos de propaganda e cultura, bibliotecas, teatros, museus etc. ;
- h) nos títulos "Assistência ao Escolar" e "Subvenções" foram incluídas as dotações para caixas escolares, assistência médico-dentária, vestuário e alimentação de alunos, seguros, bôlsas de estudo e subvenções ;
- i) em algumas das unidades federadas as dotações destinadas ao ensino secundário e normal, bem como ao secundário, e profissional, apresentam-se englobadas em seus orçamentos. Assim, as despesas com o ensino secundário, no Distrito Federal e no Estado do Rio de Janeiro, acham-se incluídas nas dotações de ensino normal ;
- j) no título "Ensino Emendativo" foram incluídas as dotações para instituições de educação para menores delinqüen-

tes, cegos, surdos-mudos e menores desamparados; também escolas especiais para presidiários ;

- l) Em "Despesas Diversas" figuram as dotações destinadas ao ensino (pessoal e material) que não puderam ser classificadas dentro dos outros títulos ou que abrangem serviços de educação de mais de uma das categorias da classificação adotada ;
- m) no título "Ensino Supletivo", figuram as dotações para ensino de adolescentes e adultos analfabetos, escolas regimentais e outras do mesmo tipo ; com relação ao Distrito Federal não foi possível fazer a discriminação desse tipo de ensino, que figura englobado na dotação "Difusão Cultural".

A apresentação dos dados do orçamento de despesa, em várias das unidades federadas, nem sempre permite completa e perfeita discriminação de dotações pela sua aplicação específica. Não obstante, os totais gerais correspondem sempre, à vista de dados de cada orçamento, às despesas com os serviços educacionais.

QUADRO I — DESPESAS DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL COM OS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO EM GERAL, EM 1939 E EM 1944, SEGUNDO OS ORÇAMENTOS DÊSSES EXERCÍCIOS

UNIDADES FEDERADAS	DESPESAS COM A EDUCAÇÃO EM GERAL (Em cruzeiros)		AUMENTO RELATIVO EM %
	Em 1939	Em 1944	
Distrito Federal.....	86.176.798,90	138.721.174,00	61,0
Alagoas.....	3.157.200,00	5.374.466,00	70,2
Amazonas.....	3.018.770,00	5.550.541,20	83,9
Bahia.....	15.738.266,50	31.315.721,40	99,0
Ceará.....	6.955.194,00	10.139.813,60	45,8
Espírito Santo.....	6.901.360,00	8.839.110,00	28,1
Goiás.....	2.806.208,00	8.266.427,00	194,5
Maranhão.....	2.782.200,00	4.010.710,00	44,2
Mato Grosso.....	2.588.632,00	3.320.304,70	28,3
Minas Gerais.....	35.415.693,00	54.119.937,00	52,8
Pará.....	7.347.850,00	11.301.250,00	53,8
Paraíba.....	5.675.610,00	7.961.282,00	40,3
Paraná.....	12.126.491,00	23.300.706,90	92,1
Pernambuco.....	9.256.380,00	15.425.853,30	66,7
Piauí.....	3.084.654,00	5.311.931,30	72,2
Rio de Janeiro.....	20.371.907,24	27.550.080,00	35,2
Rio Grande do Norte.....	3.329.900,00	6.114.391,50	83,6
Rio Grande do Sul.....	25.205.871,00	42.723.026,80	69,5
Santa Catarina.....	7.861.912,00	12.069.160,50	53,5
São Paulo.....	135.410.120,00	262.753.136,40	94,0
Sergipe.....	3.232.848,80	5.165.869,30	59,8
TOTAL.....	398.443.896,44	689.334.892,90	73,0

QUADRO II — DESPESAS DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL COM OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO, EM GERAL, E COM OS DO ENSINO PRIMÁRIO, EM 1943 E EM 1944

UNIDADES FEDERADAS	DESPESAS EM 1943		DESPESAS EM 1944			
	EDUCAÇÃO, EM GERAL	ENSINO PRIMÁRIO	EDUCAÇÃO, EM GERAL	DIFERENÇA EM %	ENSINO PRIMÁRIO	DIFERENÇA EM %
	Cr\$	Cr\$	Cr\$		Cr\$	
Distrito Federal.....	116.577.454,00	59.165.503,00	138.721.174,00	19,0	76.374.750,00	29,1
Alagoas.....	4.286.753,00	2.464.620,00	5.374.466,00	25,4	3.359.900,00	36,3
Amazonas.....	4.982.189,00	2.085.650,00	5.550.541,20	11,4	2.704.850,00	29,7
Bahia.....	23.459.131,00	12.655.768,00	31.315.721,40	33,5	15.395.283,00	21,6
Ceará.....	8.024.880,00	4.902.221,00	10.139.813,60	26,4	6.782.421,20	38,4
Espírito Santo.....	7.409.630,00	4.598.560,00	8.839.110,00	19,3	6.044.920,00	31,5
Goiás.....	3.630.620,00	1.738.872,00	8.266.427,00	127,7	4.920.507,00	183,0
Maranhão.....	3.407.300,00	2.033.420,00	4.010.710,00	17,7	2.725.760,00	34,0
Mato Grosso.....	3.790.520,00	2.676.920,00	3.320.304,70	12,4	2.409.560,00	10,0
Minas Gerais.....	59.790.737,00	32.799.128,00	54.119.937,00	9,5	33.843.260,00	3,2
Pará.....	10.993.850,00	6.430.200,00	11.301.250,00	2,8	7.038.850,00	9,5
Paraná.....	6.276.048,00	4.310.140,00	7.961.282,00	26,9	5.127.380,00	18,9
Paraná.....	18.234.923,00	11.496.061,00	23.300.706,90	27,8	13.179.444,00	14,6
Pernambuco.....	12.272.370,00	6.156.320,00	15.425.853,30	25,7	8.616.860,00	40,0
Piauí.....	4.389.366,00	2.548.144,00	5.311.931,30	9,8	3.261.744,00	28,0
Rio de Janeiro.....	24.427.630,00	16.488.990,00	27.550.080,00	12,8	16.181.030,00	1,9
Rio Grande do Norte.....	4.295.003,00	2.398.520,00	6.114.391,50	42,4	3.115.520,00	29,9
Rio Grande do Sul.....	43.179.284,00	23.855.200,00	42.723.026,80	1,1	26.206.000,00	9,9
Santa Catarina.....	12.569.289,00	9.387.976,00	12.069.160,50	4,0	8.696.780,00	7,4
São Paulo.....	194.855.554,00	98.898.650,00	262.753.136,40	34,8	143.514.464,40	45,1
Sergipe.....	4.189.556,00	1.918.053,00	5.165.869,30	23,3	2.320.739,00	21,0
BRASIL.....	563.032.087,00	309.008.886,00	689.334.892,90	22,4	391.820.022,60	26,8

QUADRO III — RECEITA GERAL, DESPESA GERAL, DESPESA COM OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO E COM O ENSINO PRIMÁRIO, SEGUNDO OS ORÇAMENTOS DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL PARA 1944

UNIDADES FEDERADAS	DESPESA COM OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO					
	RECEITA GERAL (a)	DESPESA GERAL (b)	Todos os serviços de educação (c)	Ensino primário (d)	% d/b	% d/c
Distrito Federal.....	669.200.000,00	668.654.423,00	138.721.174,00	76.374.750,00	20,75	11,42
Alagoas.....	25.600.000,00	25.600.000,00	5.374.466,00	3.359.900,00	20,99	13,12
Amazonas.....	34.898.884,00	34.408.519,50	5.550.541,20	2.704.850,00	16,09	7,84
Bahia.....	182.200.000,00	191.466.128,00	31.315.721,40	15.395.283,00	16,37	8,05
Ceará.....	44.767.500,00	45.411.064,60	10.139.813,60	6.782.421,20	22,33	14,93
Espírito Santo.....	48.320.000,00	48.301.479,50	8.839.110,00	6.044.620,00	18,30	12,91
Goiás.....	42.044.419,00	42.020.027,60	8.266.427,00	4.920.507,00	19,67	11,71
Maranhão.....	28.000.000,00	28.000.000,00	4.010.710,00	2.725.760,00	14,32	9,73
Mato Grosso.....	20.271.900,00	22.381.678,70	3.320.304,70	2.409.560,00	14,83	10,76
Minas Gerais.....	435.910.000,00	435.714.525,00	54.119.937,00	33.843.260,00	12,42	7,77
Pará.....	58.090.356,00	57.938.970,00	11.301.250,00	7.038.850,00	19,50	12,14
Paraná.....	42.000.000,00	45.000.000,00	7.961.282,00	5.127.850,00	17,69	11,39
Paraná.....	95.998.330,00	95.998.330,00	23.300.706,90	13.179.444,00	24,27	13,72
Pernambuco.....	118.051.000,00	118.023.376,40	15.425.853,30	8.616.860,00	13,07	56,56
Piauí.....	29.450.000,00	29.362.777,80	5.311.931,30	3.261.744,00	18,09	61,40
Rio de Janeiro.....	150.900.692,60	150.573.365,90	27.550.080,00	16.181.036,00	18,30	58,73
Rio Grande do Norte.....	28.167.000,00	27.935.900,00	6.114.391,50	3.115.620,00	21,89	11,15
Rio Grande do Sul.....	527.319.067,70	570.988.692,80	42.723.026,80	26.206.000,00	7,48	61,34
Santa Catarina.....	57.929.018,80	57.929.018,80	12.069.160,50	8.696.780,00	20,83	15,01
São Paulo.....	1.554.164.295,50	1.554.164.295,50	262.753.136,40	143.514.464,40	16,91	9,23
Sergipe.....	25.050.224,00	25.008.319,60	5.165.869,30	2.320.739,00	20,65	9,28
TOTAL.....	4.218.332.681,60	4.274.770.912,70	689.334.892,90	391.820.022,60	16,13	9,17
						56,84

QUADRO IV — RECEITA TOTAL E RECEITA TRIBUTÁRIA, DESPESA TOTAL E DESPESA COM OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO, SEGUNDO OS ORÇAMENTOS DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL PARA 1944

UNIDADES FEDERADAS	RECEITA		DESPESA		% d/a	% d/b	% d/c
	Total (a)	Tributária de impostos e taxas (b)	Total (c)	Com os serviços de educação (d)			
Distrito Federal.....	669.200.000,00	512.600.000,00	668.654.423,00	138.721.174,00	20,73	27,06	20,75
Alagoas.....	25.600.000,00	21.225.000,00	25.600.000,00	5.374.466,00	20,99	25,32	20,99
Amazonas.....	34.898.884,00	30.604.400,00	34.498.519,50	5.550.541,20	15,90	18,14	16,09
Bahia.....	182.200.000,00	132.598.000,00	191.266.128,00	31.315.721,40	17,19	23,62	16,37
Ceará.....	44.767.500,00	39.847.500,00	45.411.064,60	10.139.813,60	22,65	25,45	22,33
Espírito Santo.....	48.320.000,00	37.315.000,00	48.301.479,50	8.839.110,00	18,29	23,69	18,30
Goiás.....	42.044.419,00	34.873.384,00	42.020.037,60	8.268.427,00	19,66	23,70	19,67
Maranhão.....	28.000.000,00	23.150.000,00	28.000.000,00	4.010.710,00	14,32	17,32	14,32
Mato Grosso.....	20.271.900,00	15.521.500,00	22.381.078,70	3.320.304,70	16,38	21,39	14,83
Minas Gerais.....	435.910.000,00	273.900.000,00	435.714.335,00	54.119.937,00	12,42	19,76	12,42
Pará.....	58.060.350,00	44.756.000,00	57.938.970,00	11.301.250,00	19,45	25,25	19,51
Paraná.....	42.000.000,00	28.600.000,00	45.000.000,00	7.961.282,00	18,96	27,84	17,69
Paraná.....	95.998.330,00	81.090.000,00	95.998.330,00	23.300.706,90	24,27	28,73	24,27
Pernambuco.....	118.051.000,00	81.205.000,00	118.023.376,40	15.425.853,30	13,07	19,00	13,07
Piauí.....	29.450.000,00	23.373.000,00	29.362.777,80	5.311.931,30	18,04	22,73	18,09
Rio de Janeiro.....	150.900.692,60	122.028.500,00	150.573.365,90	27.550.080,00	18,26	22,58	18,30
Rio Grande do Norte.....	28.167.000,00	21.465.000,00	27.935.900,00	6.114.391,50	21,71	28,49	21,89
Rio Grande do Sul.....	527.319.067,70	257.799.070,00	570.988.692,80	42.723.026,80	8,10	16,57	7,48
Santa Catarina.....	57.929.018,80	52.012.453,60	57.929.018,80	12.069.160,50	20,83	23,20	20,83
São Paulo.....	1.554.164.295,50	974.026.990,00	1.554.164.295,50	202.753.136,40	16,91	26,98	16,91
Sergipe.....	25.050.224,00	19.780.000,00	25.008.319,60	5.165.869,30	20,62	26,12	20,66
TOTAL.....	4.218.332.681,60	2.827.770.797,60	4.274.770.912,70	689.334.892,90	16,34	24,37	16,13

QUADRO V — RECEITA TRIBUTÁRIA DE IMPOSTOS, DESPESAS GERAIS COM OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO E COM O ENSINO PRIMÁRIO, SEGUNDO OS ORÇAMENTOS DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL PARA 1944

UNIDADES FEDERADAS	RECEITA TRIBUTÁRIA DE IMPOSTOS (a)	DESPESAS COM OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO (b)	% b/a	DESPESAS COM O ENSINO PRIMÁRIO (c)	% c/a
Distrito Federal.....	432 000.000,00	138.721.174,00	32,11	76.374.750,00	17,68
Alagoas.....	20.650.000,00	5.374.466,00	26,03	3.359.900,00	16,28
Amazonas.....	19.854.400,00	5.550.541,20	27,96	2.704.850,00	13,62
Bahia.....	116.900.000,00	31.315.721,40	26,79	15.395.283,00	13,17
Ceará.....	37.207.500,00	10.139.813,60	27,25	6.782.421,20	18,23
Espírito Santo.....	34.130.000,00	8.839.110,00	25,90	6.044.920,00	17,71
Goias.....	32.632.991,00	8.266.427,00	25,33	4.920.507,00	15,08
Maranhão.....	21.855.000,00	4.010.710,00	18,35	2.725.760,00	12,48
Mato Grosso.....	13.261.000,00	3.320.304,70	25,03	2.409.560,00	18,17
Minas Gerais.....	259.000.000,00	54.119.937,00	20,89	33.843.260,00	13,07
Pará.....	42.220.000,00	11.301.250,00	20,77	7.038.850,00	16,68
Paraíba.....	27.770.000,00	7.961.282,00	28,67	5.127.380,00	18,46
Paraná.....	71.660.000,00	23.300.706,90	32,51	13.179.444,00	18,39
Pernambuco.....	77.000.000,00	15.425.853,30	20,03	8.616.860,00	11,19
Piauí.....	22.245.000,00	5.311.931,30	23,88	3.261.744,00	14,66
Rio de Janeiro.....	116.659.500,00	27.530.080,00	23,74	16.181.030,00	13,94
Rio Grande do Norte.....	21.150.000,00	6.114.391,50	28,91	3.115.520,00	14,73
Rio Grande do Sul.....	249.599.070,00	42.723.026,80	17,12	26.206.000,00	10,50
Santa Catarina.....	49.650.000,00	12.069.160,50	24,31	8.696.780,00	17,52
São Paulo.....	944.783.000,00	262.753.136,40	27,81	143.514.464,40	15,19
Sergipe.....	17.360.000,00	5.165.869,30	29,76	2.320.739,00	13,37
TOTAL.....	2.626.987.461,00	689.334.892,90	26,24	391.820.022,60	14,91

QUADRO VI — DESPESAS TOTAIS COM OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO E SUA DISTRIBUIÇÃO PELA NATUREZA DAS DOTAÇÕES SEGUNDO OS ORÇAMENTOS DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL PARA 1944

UNIDADES FEDERADAS	TOTAL	ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR		PESSOAL DO ENSINO	%	PRÉDIOS E APARELHAMENTO	%	MATERIAL DE CONSUMO	%
		Total	% do Total						
Distrito Federal.....	133.721,174,00	13.212.874,00	13,13	82.550.838,00	59,51	4.091.000,00	2,95	4.093.400,00	2,95
Alagoas.....	5.374.466,00	259.480,00	4,83	4.171.160,00	77,61	251.500,00	4,68	89.800,00	1,67
Amapá.....	5.550.541,20	311.431,20	5,61	3.490.810,00	61,27	64.000,00	1,15	249.900,00	4,50
Bahia.....	31.315.721,40	4.152.898,00	13,26	16.319.318,40	52,11	6.492.075,00	20,73	1.613.940,00	5,15
Ceará.....	10.139.813,60	631.159,00	5,93	6.916.311,60	68,21	1.582.832,00	15,61	237.750,00	2,54
Espírito Santo.....	8.839.110,00	793.123,00	8,93	6.459.770,00	73,08	270.400,00	3,06	132.700,00	1,15
Goiás.....	8.295.427,00	287.603,40	3,48	3.599.472,00	42,66	1.949.333,00	16,32	299.513,00	3,62
Maranhão.....	4.010.710,00	323.203,03	8,13	2.694.140,03	64,93	817.200,00	20,38	80.000,00	1,99
Mato Grosso.....	3.323.394,70	231.664,70	6,98	2.772.203,00	83,49	103.000,00	3,10	84.200,00	2,54
Minas Gerais.....	54.119.937,00	3.238.903,00	6,02	40.692.418,00	73,77	4.236.530,00	7,83	1.524.200,00	2,82
Pará.....	11.391.253,00	410.203,00	3,59	8.337.373,00	73,19	293.633,00	1,80	1.035.200,00	8,89
Paraná.....	7.961.282,00	617.542,03	7,76	6.303.050,03	79,93	269.200,00	3,38	227.920,00	2,86
Pernambuco.....	23.390.709,60	1.276.417,30	5,46	18.032.998,03	77,39	3.039,00	0,01	222.000,00	0,95
Pernambuco.....	15.425.833,30	1.276.417,30	8,27	11.232.290,03	72,62	621.893,00	4,04	1.030.126,00	6,68
Piauí.....	5.311.931,30	389.423,30	7,33	4.030.474,00	76,25	167.600,00	3,16	191.440,00	3,60
Rio de Janeiro.....	27.550.089,00	1.971.769,00	7,01	19.451.350,00	70,60	1.048.203,00	3,89	1.221.603,00	4,43
Rio Grande do Norte.....	6.114.391,50	341.151,50	5,58	3.974.240,03	65,00	1.091.030,00	17,84	270.000,00	4,42
Rio Grande do Sul.....	42.723.026,80	2.749.461,00	6,44	32.174.540,00	75,31	2.063.590,00	4,83	1.145.200,00	2,68
Santa Catarina.....	12.090.100,50	1.253.633,00	10,36	8.915.180,00	73,87	451.400,00	3,74	465.860,00	3,85
São Paulo.....	232.753.136,40	17.391.969,30	6,61	178.289.694,90	67,85	49.494.870,00	19,00	8.160.980,30	3,11
Sergipe.....	5.165.869,30	373.145,93	7,22	3.641.185,00	70,49	494.500,00	7,83	387.555,00	7,50
TOTAL.....	689.334.892,90	59.319.087,90	8,61	463.845.699,90	67,34	75.518.510,00	10,96	22.763.284,30	3,30

QUADRO VI — (Continuação) — DESPESAS TOTAIS COM OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO E SUA DISTRIBUIÇÃO PELA NATUREZA DAS DOTACIONES SEGUNDO OS ORÇAMENTOS DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL PARA 1944

UNIDADES FEDERADAS	ASSISTÊNCIA AO ESCOLAR	%	SUBVENÇÕES	%	DIFUSÃO CULTURAL	%	DIVISORES	%
Distrito Federal.....	15.465.730,00	11,15	2.102,00	0,00	14.210.444,00	10,24	664.600,00	0,48
Aiapacos.....	—	—	460.000,00	9,12	34.320,00	0,04	78.200,00	1,46
Amazonas.....	275.840,00	4,97	110.200,00	1,99	168.800,00	3,04	901.500,00	17,32
Bahia.....	240.660,00	0,77	1.633.030,00	5,11	310.720,00	0,99	585.140,00	1,87
Ceará.....	44.820,00	0,44	237.200,00	2,34	56.700,00	0,56	443.330,00	4,37
Espírito Santo.....	164.000,00	1,66	154.330,00	1,75	43.600,00	0,49	851.140,00	9,63
Goias.....	29.150,00	0,33	173.200,00	2,10	332.527,60	4,02	2.268.633,00	27,44
Maranhão.....	60.000,00	1,50	—	—	69.170,00	1,72	54.000,00	1,35
Mato Grosso.....	48.000,00	1,45	82.800,00	2,49	84.240,00	2,54	—	—
Minas Gerais.....	1.940.780,00	3,59	60.000,00	0,11	138.400,00	0,26	2.268.730,00	4,19
Pará.....	207.000,00	1,83	426.600,00	3,77	513.000,00	4,54	168.400,00	1,49
Paraná.....	—	—	100.000,00	1,26	75.040,00	0,94	308.520,00	3,88
Pernambuco.....	15.720,00	0,07	743.000,00	3,19	101.230,00	0,43	—	—
Piauí.....	40.000,00	0,26	660.800,00	4,28	265.430,00	1,72	—	—
Rio de Janeiro.....	46.510,00	0,33	348.800,00	6,57	103.944,00	1,96	10.640,00	0,20
Rio Grande do Norte.....	495.000,00	1,80	2.070.000,00	7,51	637.340,00	2,38	634.650,00	2,30
Rio Grande do Sul.....	10.800,00	0,18	348.800,00	5,79	17.400,00	0,28	61.000,00	1,00
Santa Catarina.....	454.000,00	0,99	3.611.000,00	8,45	453.825,20	1,02	—	—
São Paulo.....	819.387,50	6,79	—	—	69.000,00	0,58	82.100,00	0,68
Sergipe.....	5.648.014,90	2,15	581.000,00	0,34	934.313,80	0,36	892.323,20	0,34
	174.800,00	3,38	161.504,00	3,13	118.100,00	2,28	—	—
TOTAL.....	26.153.017,40	3,79	12.260.944,00	1,78	18.740.184,90	2,72	10.333.925,20	1,50

QUADRO VII — DESPESA TOTAL E DESPESA COM O ENSINO PRÓPRIAMENTE DITO, E SUA DISCRIMINAÇÃO PELOS VÁRIOS RAMOS E GRAUS DO ENSINO, SEGUNDO OS ORÇAMENTOS DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL PARA 1944

UNIDADES FEDERADAS	TOTAL	ENSINO PRIMÁRIO	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO SUPERIOR	ENSINO NORMAL
Distrito Federal.....	105.157.268,00	76.374.750,00	—	—	5.749.705,00
Alagoas.....	4.590.600,00	3.322.000,00	446.000,00	—	576.100,00
Amazonas.....	5.141.450,00	2.696.850,00	705.530,00	332.120,00	402.910,00
Bahia.....	26.852.133,40	15.395.283,00	1.291.342,50	5.501.496,00	1.775.980,40
Ceará.....	9.523.513,60	6.782.421,20	946.760,00	564.500,00	596.252,40
Espirito Santo.....	8.177.590,00	5.968.120,00	601.000,00	203.200,00	306.570,00
Goiás.....	7.737.794,00	4.920.507,00	1.129.360,00	12.000,00	510.700,00
Maranhão.....	3.652.340,00	2.725.760,00	233.080,00	—	284.300,00
Mato Grosso.....	3.083.400,00	2.296.360,00	633.640,00	—	—
Minas Gerais.....	50.833.637,00	33.843.260,00	1.402.038,00	3.472.940,00	1.879.120,00
Pará.....	10.484.650,00	7.023.850,00	851.600,00	1.166.400,00	420.000,00
Paraná.....	7.268.700,00	5.127.380,00	—	713.840,00	1.199.520,00
Pernambuco.....	18.811.788,00	13.179.444,00	2.110.170,00	400.000,00	200.910,00
Piauí.....	13.239.656,00	8.050.020,00	1.625.850,00	1.879.436,00	297.600,00
Rio de Janeiro.....	4.818.764,00	3.261.744,00	897.208,00	110.000,00	409.200,00
Rio Grande do Norte.....	24.905.880,00	16.181.030,00	—	—	3.038.760,00
Rio Grande do Sul.....	5.793.480,00	3.115.520,00	388.640,00	—	397.200,00
Santa Catarina.....	37.991.740,00	25.953.200,00	524.000,00	4.185.640,00	2.227.000,00
São Paulo.....	10.745.527,50	8.696.780,00	—	—	580.600,00
Sergipe.....	254.990.397,10	143.108.994,40	15.841.810,40	33.440.157,80	14.894.626,20
	4.710.764,00	2.320.739,00	597.940,00	—	331.825,00
TOTAL.....	618.511.132,60	390.343.982,60	30.225.968,90	52.041.729,80	36.068.939,00

QUADRO VII — (Continuação) — DESPESA TOTAL E DESPESA COM O ENSINO PRÓPRIAMENTE DITO, E SUA DISCRIMINAÇÃO PELOS VÁRIOS RAMOS E GRAUS DO ENSINO, SEGUNDO OS ORÇAMENTOS DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL PARA 1944

UNIDADES FEDERADAS	ENSINO INDUSTRIAL E PROFISSIONAL EM GERAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO EMENDATIVO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO SUPLETIVO	DIVERSOS
Distrito Federal	7.534.083,00	—	1.942.060,00	—	—	13.556.670,00
Alagoas.....	246.500,00	—	—	—	—	—
Amazonas.....	—	—	469.580,00	12.000,00	—	522.460,00
Bahia.....	117.128,00	—	852.243,50	—	—	1.918.660,00
Ceará.....	—	65.200,00	261.340,00	—	—	307.040,00
Espírito Santo.....	—	574.320,00	240.000,00	—	—	224.380,00
Goiás.....	36.000,00	—	560.800,00	—	26.400,00	542.027,00
Maranhão.....	—	—	—	—	—	409.200,00
Mato Grosso.....	—	—	27.600,00	101.800,00	—	24.000,00
Minas Gerais.....	272.040,00	2.109.960,00	2.472.159,00	87.200,00	—	5.294.920,00
Pará.....	951.400,00	—	—	—	38.400,00	33.000,00
Paraná.....	177.960,00	—	—	—	—	50.000,00
Paraná.....	66.828,00	—	148.400,00	—	—	2.705.036,00
Pernambuco.....	665.670,00	77.040,00	545.400,00	—	98.640,00	—
Piauí.....	—	—	7.160,00	—	12.600,00	110.052,00
Rio de Janeiro.....	2.773.450,00	342.600,00	812.840,00	10.800,00	—	1.737.200,00
Rio Grande do Norte.....	190.440,00	—	461.880,00	—	—	1.235.000,00
Rio Grande do Sul.....	811.200,00	—	935.100,00	284.000,00	4.200,00	2.946.800,00
Santa Catarina.....	63.220,00	126.400,00	1.024.727,50	—	27.000,00	226.800,00
São Paulo.....	10.748.959,70	34.556.356,10	799.460,00	—	81.740,00	1.528.322,50
Sergipe.....	585.260,00	—	413.500,00	238.600,00	4.700,00	218.200,00
TOTAL.....	25.240.138,70	37.851.876,10	11.974.250,00	734.400,00	418.480,00	33.611.367,50

QUADRO VIII — DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS DESPESAS DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL COM O "ENSINO PRÓPRIAMENTE DITO", SEGUNDO OS VÁRIOS GRAUS E RAMOS, EM 1944

UNIDADES FEDERADAS	PRIMÁRIO	SECUNDÁRIO	SUPERIOR	NORMAL	INDUSTRIAL E PROFESIONAL EM GERAL	AGRÍCOLA	EMENDATIVOS	COMERCIAL	SUPLETIVO	DIVERSOS
Distrito Federal.....	72,63	—	—	5,47	7,17	—	1,85	—	—	12,89
Alagoas.....	72,36	9,72	—	12,55	5,37	—	—	—	—	—
Amazonas.....	52,45	13,72	0,46	7,84	—	—	9,13	0,23	—	10,19
Bahia.....	57,33	4,81	20,49	6,51	0,44	—	3,17	—	—	7,14
Ceará.....	71,22	9,94	5,93	6,26	—	0,98	2,74	—	—	3,22
Espírito Santo.....	72,98	7,34	3,22	3,75	—	7,02	2,93	—	—	2,74
Goiás.....	63,59	14,59	0,16	6,60	0,47	—	7,25	—	0,34	7,03
Maranhão.....	74,63	6,58	—	7,78	—	—	—	—	—	11,23
Mato Grosso.....	74,47	20,55	—	—	—	—	—	3,30	—	0,78
Minas Gerais.....	66,58	2,76	6,83	3,70	0,54	4,15	4,86	0,17	—	10,42
Pará.....	66,99	8,12	11,12	4,01	9,07	—	—	—	0,37	0,81
Paraná.....	70,54	—	9,82	16,50	2,45	—	—	—	—	0,59
Paraná.....	70,06	11,22	2,13	1,07	0,36	—	0,79	—	—	14,33
Pernambuco.....	60,80	12,28	14,20	2,25	5,03	6,58	4,12	—	0,75	—
Piauí.....	67,68	18,02	2,28	8,49	—	—	0,15	0,22	0,26	2,25
Rio de Janeiro.....	64,97	—	—	12,20	11,14	1,38	3,26	—	—	7,06
Rio Grande do Norte.....	53,78	6,71	—	6,83	3,29	—	7,97	—	0,07	21,33
Rio Grande do Sul.....	68,31	1,88	11,02	5,86	2,14	—	2,46	0,75	0,33	7,70
Santa Catarina.....	86,93	—	—	5,40	0,59	1,18	9,54	—	0,25	2,11
São Paulo.....	56,12	6,21	13,11	5,84	4,21	13,55	0,31	—	0,03	0,60
Sergipe.....	49,26	12,69	—	7,04	12,42	—	8,78	5,06	0,09	4,63
TOTAL.....	63,11	4,59	8,41	5,83	4,08	6,12	1,94	0,12	0,07	5,43

DESPESAS DOS MUNICÍPIOS COM OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO NO ANO DE 1944

As despesas destinadas aos serviços de educação, constantes dos orçamentos municipais de todo o país, no ano de 1944, montaram a Cr\$ 99.702.410,00. Essa é a cifra apurada em levantamento procedido pelo Conselho de Economia e Finanças do Ministério da Fazenda, ainda incompleto, no entanto, para os Estados de Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais e Pará.

No exercício anterior, ou seja o de 1943, as mesmas dotações somavam Cr\$ 80.883.066,00, o que revela, portanto, aumento bruto de 19 milhões de cruzeiros, e aumento relativo de 20%. O crescimento foi maior do que o observado em qualquer dos anos do quinquênio anterior, em que o aumento médio anual foi de 14 %.

O fato se explica por haver sido iniciada em 1944 a execução do Convênio Nacional de Ensino Primário, que levou os municípios ao compromisso do emprego, nesse ano, de 10%, no mínimo, de sua renda tributária de impostos, em serviços de ensino dêsse grau, e ano a ano mais 1%, até que essa quota atinja 15%. Ainda em 1940, tôdas as municipalidades destinavam; aos serviços de educação, apenas 60 milhões de cruzeiros. O fato de haverem destinado já quase cem milhões, no exercício de 1944, leva a supor que, ao completar-se a quota, venham a empregar mais de 150 milhões.

Damos a seguir uma tabela com as despesas municipais de educação. nos anos de 1940 a 1944, bastante expressiva do desenvolvimento alcançado.

Pelo quantitativo bruto das dotações do ano de 1944, observa-se que ocupa o 1.º lugar o Estado de São Paulo, cujos municípios destinaram aos serviços de educação 39 milhões de cruzeiros; o 2.º lugar cabe ao Rio Grande do Sul, com 13,5 milhões; o 3.º, a Minas Gerais, com 107 milhões; e o 4.º ao Estado da Bahia, com 8 milhões.

Proporcionalmente ao número de habitantes, conservam-se nos dois primeiros lugares São Paulo e Rio Grande do Sul, mas o 3.º lugar passa a ser ocupado por Santa Catarina, e o 4.º, pelo Estado do Rio de Janeiro.

DESPESAS DOS MUNICÍPIOS COM OS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO DE 1940 A 1944

UNIDADES FEDERADAS	1940	1941	1942	1943	1944
Alagoas	453.490,00	543.470,00	596.116,00	682.700,00	895.265,00
Amazonas	731.756,00	739.233,00	741.826,00	843.788,00	812.582,00
Bahia	5.476.893,00	6.248.566,00	6.574.651,00	7.099.917,00	8.008.072,00
Ceará	845.839,00	1.193.366,00	1.177.397,00	1.215.363,00	1.355.127,00
Espírito Santo	382.487,00	493.330,00	491.530,00	488.360,00	757.070,00
Goiás	1.016.996,00	1.139.606,00	1.100.443,00	1.133.580,00	1.285.408,00
Maranhão	937.920,00	927.600,00	962.000,00	1.048.940,00	1.022.390,00
Mato Grosso	445.017,00	379.305,00	360.784,00	435.150,00	411.630,00
Minas Gerais	8.029.895,00	9.209.301,00	9.772.779,00	10.285.021,00	10.738.528,00
Pará	2.003.603,00	1.493.923,00	1.652.903,00	1.872.114,00	1.968.565,00
Paraíba	1.014.129,00	876.000,00	994.745,00	640.270,00	812.650,00
Paraná	1.413.540,00	1.416.445,00	1.502.630,00	1.509.641,60	2.649.238,00
Pernambuco	4.100.822,00	4.321.626,00	4.515.646,00	4.647.556,00	5.251.871,00
Piauí	315.355,00	447.128,00	525.706,00	545.728,00	545.728,00
Rio de Janeiro	4.223.918,00	3.649.190,00	3.912.665,00	4.511.861,00	5.524.118,00
Rio Grande do Norte	393.030,00	159.210,00	173.470,00	167.190,00	179.750,00
Rio Grande do Sul	10.367.374,00	10.803.969,00	11.525.467,00	12.694.021,00	13.557.344,00
Santa Catarina	2.227.346,00	2.389.611,00	3.102.390,00	3.374.160,00	3.733.525,00
São Paulo	17.741.262,00	23.166.749,00	25.506.174,00	27.112.688,00	39.071.893,00
Sergipe	284.932,00	274.756,00	378.466,00	528.218,00	745.016,00
Território do Acre	—	—	—	46.800,00	376.640,00
BRASIL	62.405.604,00	69.872.384,00	75.567.785,00	80.883.066,00	99.702.410,00

Elementos fornecidos pelo Conselho Técnico de Economia e Finanças. (Os dados referentes a Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais e Pará, não são ainda definitivos).

O ENSINO COMERCIAL NO BRASIL, EM 1944

O ensino comercial é ministrado, no Brasil, em dois ciclos; o primeiro compreende o curso comercial básico e o segundo compreende cinco cursos de formação, denominados cursos comerciais técnicos, a saber: curso de comércio e propaganda; curso de administração; curso de contabilidade; curso de estatística; e curso de secretariado.

O curso comercial básico (1.º ciclo) tem a duração de quatro anos e é ministrado nas *escolas comerciais*; os cursos de formação (2.º ciclo) têm a duração de três anos e são ministrados nas *escolas técnicas de comércio*.

Além destes, há ainda os cursos práticos de comércio, de primeiro ciclo, e os cursos de aperfeiçoamento, que têm por finalidade proporcionar a ampliação ou elevação dos conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados.

Encontravam-se em funcionamento em dezembro de 1944, em todo o país, 415 estabelecimentos de ensino comercial, sendo 79 *escolas comerciais* e 336 *escolas técnicas de comércio*. Destes estabelecimentos, 94 tinham seu reconhecimento dependente ainda de estudo de processo de verificação prévia.

Das escolas comerciais que funcionavam em dezembro de 1944, 3 pertenciam aos Estados: Escola Técnica de Comércio de Sete Lagoas, em Minas; Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Direito da Universidade de Porto Alegre e Escola Técnica de Comércio de Sergipe; 1, a Escola Técnica de Comércio Acreana, pertencia ao Território do Acre; 1, Escola Técnica de Comércio Amaro Cavalcanti, pertencia à Prefeitura do Distrito Federal e as 6 seguintes pertenciam a prefeituras municipais; Escola Técnica de Comércio Solon de Lucena, em Manaus; Escola Técnica de Comércio São José, em Guaxupé, Minas Gerais; Escola Técnica de Comércio de Marília, Escola Técnica de Comércio de Cruzeiro, Escola Comercial de Garça, no Estado de São Paulo e Escola Comercial São Paulo, em Mirassol, também no Estado



Estabelecimentos de ensino comercial no ano de 1944 — O cartograma acima apresenta a distribuição das escolas de ensino comercial no país, em dezembro de 1944. Funcionavam, nessa época, 415 estabelecimentos, dos quais 79 ministravam apenas o primeiro ciclo, ou *curso comercial básico*, de quatro anos; e 336 davam êsse curso e mais o de segundo ciclo, ou *curso técnico comercial*, com três anos de estudos. A distribuição de estabelecimentos de ensino comercial pelos Estados era a seguinte: Amazonas, 4; Pará, 6; Maranhão, 3; Piauí, 3; Ceará 8; Rio Grande do Norte 7; Paraíba, 6; Pernambuco, 13; Alagoás, 2; Sergipe, 1; Bahia, 4; Espírito Santo, 5; Rio de Janeiro, 27; Distrito Federal, 61; São Paulo, 154; Paraná, 9; Santa Catarina, 5; Rio Grande do Sul, 3^o; Minas Gerais, 51; Goiás, 3; Mato Grosso, 4 e Território do Acre, 1.

de São Paulo. As 391 escolas restantes eram mantidas por entidades particulares.

Assim se distribuíam pelos Estados as *escolas comerciais* e as *escolas técnicas de comércio* em funcionamento no ano de 1944:

A) ESTABELECIMENTOS RECONHECIDOS

AMAZONAS

Escola Técnica de Comércio D. Bosco, Avenida Sete de Setembro número 3, Manaus.

Escola Técnica de Comércio N. S. Auxiliadora, Manaus.

Escola Técnica de Comércio Solon de Lucena, Manaus.

Escola Técnica de Comércio Santa Dorotéia, Avenida Joaquim Nabuco n.º 1.097, Manaus.

PARÁ

Escola Técnica de Comércio do Instituto Santa Rosa, Avenida Padre Eutíquio n.º 771, Belém.

Escola Técnica de Comércio do Pará, Belém.

Escola Técnica de Comércio da Fênix Caixeiral Paraense, Belém.

Escola Técnica de Comércio Moderna, Travessa Quintino Bocaiúva, Belém.

Escola Técnica de Comércio, Ciências e Letras, Rua Manuel Barata n.º 78, Belém.

Escola Técnica de Comércio Santa Catarina de Sena, Avenida de Nazaré n.º 496, Belém.

MARANHÃO

Escola Técnica de Comércio do Centro Caixeiral do Maranhão, São Luís.

Escola Técnica de Comércio do Maranhão, Rua Senador Rodrigues n.º 207, São Luís.

PIAUI

Escola Técnica de Comércio do Piauí, Rua Senador Teodoro Pacheco n.º 57, Teresina.

Escola Técnica de Comércio N. S. das Garças, Parnaíba.

Escola Técnica de Comércio da União Caixeiral, Parnaíba.

CEARÁ

Escola Técnica de Comércio Fênix Caixeiral, Rua 24 de Maio n.º 166.
Fortaleza.

Escola Técnica de Comércio Padre Champagnat, Rua Duque de Caxias,
Fortaleza.

Escola Técnica de Comércio do Ceará, Praça do Carmo, Fortaleza.

Escola Técnica de Comércio Carlos de Carvalho, Fortaleza.

Escola Técnica de Comércio dos Empregados no Comércio, Crato.

Escola Comercial de Joazeiro. Joazeiro.

Escola Técnica de Comércio D. José, Sobral.

RIO GRANDE DO NORTE

Escola Técnica de Comércio Imaculada Conceição, Natal.

Escola Técnica de Comércio N. S. das Neves, Bairro do Alecrim, Natal.

Escola Técnica de Comércio Santo Antônio, Rua Coronel Bonifácio
n.º 698, Natal.

Escola Técnica de Comércio de Natal, Natal.

Escola Técnica de Comércio Santa Terezinha do Menino Jesus, Caicó.

Escola Técnica de Comércio União Caixeiral. Mossoró.

PARAÍBA

Escola Técnica de Comércio N. S. das Neves, João Pessoa.

Escola Técnica de Comércio Epitácio Pessoa, João Pessoa.

Escola Técnica de Comércio Imaculada Conceição, Campina Grande.

Escola Técnica de Comércio Alfredo Pautas. Campina Grande.

PERNAMBUCO

Escola Técnica de Comércio de Recife, Rua do Príncipe n.º 610, Recife.

*Escola Técnica de Comércio da Faculdade de Ciências Econômicas de
Pernambuco*, Rua do Hospício n.º 265, Recife.

Escola Técnica de Comércio Coração Eucarístico de Jesus, Rua do
Riachuelo n.º 867, Recife.

Escola Técnica de Comércio do Instituto N. S. Auxiliadora, Rua do
Hospício n.º 258, Recife.

Escola Técnica de Comércio das Damas da Instrução Cristã, Avenida
Rui Barbosa n.º 1.426, Recife.

Escola Técnica de Comércio de Pernambuco, Rua José Mariano n.º 120.
Recife.

Escola Técnica de Comércio de Caruaru. Caruaru.

Escola Técnica de Comércio Santa Sofia, Garanhuns.

Escola Técnica de Comércio São Jose, Garanhuns.
Escola Técnica de Comércio Santa Gertrudes. Olinda.

ALAGOAS

Escola Técnica de Comércio de Alagoas, Maceió.
Escola Técnica de Comércio de Maceió, Rua Dois de Dezembro número 110-2.º andar, Maceió.

SERGIPE

Escola Técnica de Comércio de Sergipe, Aracaju.

BAHIA

Escola Técnica de Comércio Feminina da Bahia, Rua Monsenhor Flaviano n.º 2, Salvador.
Escola Técnica de Comércio Remington, Avenida Sete de Setembro n.º 34-A, Salvador.
Escola Técnica de Comércio da Faculdade de Ciências Econômicas da Bahia, Rua Treze de Maio n.º 6, Salvador.
Escola Técnica de Comércio de Ilhéus, Rua Canavieiras n.º 92, Ilhéus.

ESPÍRITO SANTO

Escola Técnica de Comércio de Vitória, Avenida Capichaba, Vitória.
Escola Técnica de Comércio Cachoeiro de Itapemirim, Cachoeiro de Itapemirim.

RIO DE JANEIRO

Escola Técnica de Comércio Fluminense, Rua São João n.º 69, Niterói.
Escola Técnica de Comércio de Niterói, Rua Visconde de Uruguai número 208, Niterói.
Escola Técnica de Comércio Martim Afonso, Rua José Bonifácio número 30, Niterói.
Escola Técnica de Comércio de Campos, Rua Dr. Alberto Torres n.º 158, Campos.
Escola Técnica de Comércio Pedro II, Rua Dr. Lacerda Sobrinho n.º 36, Campos.
Escola Comercial Santo Antônio, Rua Bittencourt n.º 349, Caxias.
Escola Técnica de Comércio de Entre Rios, Entre Rios.
Escola Técnica de Comércio do Instituto Filgueiras, Praça Dr. Paulo de Frontin n.º 32, Nilópolis.
Escola Técnica de Comércio Friburguense, Praça do Suspiro, Nova Friburgo.

Escola Técnica de Comércio Leopoldo, Rua Marechal Floriano Peixoto n.º 230, Nova Iguaçu.

Escola Técnica de Comércio de Pádua, Pádua.

Escola Técnica de Comércio Paraíba do Sul, Praça Condessa do Rio Novo n.º 145, Paraíba do Sul.

Escola Comercial N. S. do Amparo, Rua Primeiro de Março, Petrópolis.

Escola Técnica de Comércio Pinto Ferreira, Avenida Koeler n.º 260, Petrópolis.

Escola Técnica de Comércio Carlos A. Werneck, Rua Paulo Barbosa n.º 81, Petrópolis.

Escola Técnica de Comércio Princesa Isabel, Avenida Koeler n.º 42, Petrópolis.

Escola Técnica de Comércio Santa Catarina, Petrópolis.

Escola Técnica de Comércio de Petrópolis, Rua Quinze de Novembro. Petrópolis.

Escola Técnica de Comércio São Paulo, Terezópolis.

Escola Técnica de Comércio Mendes, Valença.

DISTRITO FEDERAL

Escola Técnica de Comércio Carvalho de Mendonça, Rua da Constituição n.º 71-1.º andar, Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comércio Luso Carioca, Praça das Nações n.º 66-1.º andar, Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comércio Cardeal Leme, Rua Miguel Ferreira n.º 170, Rio de Janeiro.

Escola Comercial Orsina da Fonseca, Rua Frei Caneca n.º 42, Rio de Janeiro.

Escola Comercial Excelsior, Rua Conde de Bonfim n.º 164, Rio de Janeiro.

Escola Comercial Cataldi, Rua Maia Lacerda n.º 99, Rio de Janeiro

Escola Comercial Republicana, Estrada Monselhor Félix n.º 87, Rio de Janeiro.

Escola Comercial João Lira, Rua Visconde de Santa Isabel n.º 24, Rio de Janeiro.

Escola Comercial Pedro I, Avenida Rio Petrópolis n.º 103, Rio de Janeiro.

Escola Comercial Independência, Rua Barão de Bom Retiro n.º 226. Rio de Janeiro.

- Escola Comercial São Bernardo*, Avenida Suburbana n.º 164, Rio de Janeiro.
- Escola Comercial Providencia*, Rua Pereira da Silva n.º 93, Rio de Janeiro.
- Escola Comercial da Penha*, Rua Patagônia n.º 35, Rio de Janeiro.
- Escola Comercial São Fabiano*, Rua Lobo Júnior n.º 252, Rio de Janeiro.
- Escola Comercial Santa Rita*, Rua Conde de Bonfim n.º 735, Rio de Janeiro.
- Escola Comercial X. S. da Misericórdia*, Rua Barão de Mesquita número 689, Rio de Janeiro.
- Escola Comercial Renascença*, Praça Tiradentes n.º 85, Rio de Janeiro.
- Escola Técnica de Comércio Santa Teresa*, Rua Leopoldina Rego n.º 538, Rio de Janeiro.
- Escola Técnica de Comércio São Francisco*, Rua Mariz e Barros número 1.107, Rio de Janeiro.
- Escola Técnica de Comércio Sacré Coeur de Marie*, Rua Toneleiros n.º 56, Rio de Janeiro.
- Escola Técnica de Comércio Rui Barbosa*, Rua Gago Coutinho n.º 25, Rio de Janeiro.
- Escola Técnica de Comércio Modêlo*, Rua Joaquim Méier n.º 42, Rio de Janeiro.
- Escola Técnica de Comércio Cândido Mendes*, Praça 15 de Novembro, Rio de Janeiro.
- Escola Técnica de Comércio Santa Crua*, Rua Uranos n.º 533, Rio de Janeiro.
- Escola Técnica de Comércio da Guanabara*, Rua Gonçalves Dias n.º 89, Rio de Janeiro.
- Escola Comercial Lace* (Filial), Avenida Suburbana n.º 6.845, Rio de Janeiro.
- Escola Técnica de Comercio Lace* (Matriz) Rua Miguel Ferreira número 74, Rio de Janeiro.
- Escola Técnica de Comércio Santa Teresa de Jesus*, Rua São Francisco Xavier n.º 11, Rio de Janeiro.
- Escola Técnica de Comércio do Sindicato dos Contabilistas do Rio de Janeiro*, Avenida Rio Branco n.º 118-12.º andar. Rio de Janeiro.
- Escola Técnica de Comércio de Botajogo*, Rua Voluntários da Pátria n.º 126, Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comercio Batista, Rua José Higino n.º 416. Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comércio Maria Raythe, Rua Hadock Lobo número 233, Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comércio Lutécia. Rua 24 de Maio n.º 494, Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comércio do Rio de Janeiro, Praça da República n.º 60, Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comércio do Instituto Rabelo, Rua São Francisco Xavier n.º 242, Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comércio da MABE, Rua do Riachuelo n.º 124, Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comércio do Instituto La-Fayette (Departamento Feminino), Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comércio do Instituto La-Fayette (Departamento Masculino) Rua Hadock Lobo n.º 253, Rio de Janeiro.

Escola Comercial do Instituto Róscio (Matriz) Rua Hadock Lobo n.º 61, Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comércio do Instituto Róscio (Filial) Rua Hadock Lobo n.º 35, Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comércio Copacabana, Rua Oto Simon n.º 89, Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comércio Bittencourt da Silva, Avenida Rio Branco n.º 174, Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comércio da Associação Cristã de Moços, Espianada do Castelo, Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comércio Amaro Cavalcanti, Rua do Catete n.º 147. Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comércio S. Cristóvão, Rua S. Januário n.º 289, Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comercidos Santos Anjos, Rua 18 de Outubro n.º 1, Rio de Janeiro.

SÃO PAULO

Escola Técnica de Comércio Mackencic, Rua Maria Antônio n.º 79, São Paulo.

Escola Técnica de Comércio Bernardo Leite Silva, Rua Rodrigo Silva n.º 79, São Paulo.

Escola Técnica de Comércio Rui Barbosa, Rua Hipódromo n.º 87, São Paulo.

Escola Técnica de Comércio Sagrado Coração de Jesus, Alameda Barão de Limeira n.º 1.379, São Paulo.

Escola Técnica de Comércio Brasil, Avenida General Olimpio número 131, São Paulo.

Escola Técnica de Comércio Graça Aranha, Avenida Angélica número 382, São Paulo.

Escola Técnica de Comércio Castro Alves, Rua Oriente n.º 1, São Paulo.

Escola Comercial Paulista, Rua Conselheiro Ramalho n.º 247, São Paulo.

Escola Técnica de Comércio Duarte de Barros, Avenida Celso Garcia n.º 3.297, São Paulo.

Escola Técnica de Comércio da A.C.M., Rua Santo Antônio número 15, São Paulo.

Escola Técnica de Comércio do Liceu Coração de Jesus, Largo do Coração de Jesus, São Paulo.

Escola Técnica de Comércio Santana, Rua Voluntários da Pátria n.º 1.144, São Paulo.

Escola Técnica de Comércio Madre Virginia, Rua Voluntários da Pátria n.º 2.568, São Paulo.

Escola Comercial Perdizes, Avenida Água Branca n.º 24, São Paulo.

Escola Comercial Doze de Outubro, Avenida Adolfo Pinheiro número 260, São Paulo.

Escola Técnica de Comércio Benjamin Constant. Rua Eça de Queiroz n.º 75, São Paulo.

Escola Técnica de Comércio Clemente Ferras, Rua Florêncio de Abreu n.º 241, São Paulo.

Escola Técnica de Comércio do Instituto de Ensino São Paulo, Rua Teodoro Sampaio, 689, São Paulo.

Escola Técnica de Comércio Riachuelo, Alameda Nothmann n.º 683, São Paulo.

Escola Comercial de São Paulo, Rua do Riachuelo n.º 43, São Paulo.

Escola Técnica de Comércio Professor Camargo Neves, Rua Bresser n.º 879, São Paulo.

Escola Comercial Conselheiro Nuno de Andrade, Rua Abílio Soares n.º 140, São Paulo.

Escola Técnica de Comércio São João Bosco, Rua General Osório n.º 532, São Paulo.

- Escola Técnica de Comercio Alvares Penteado*, Largo de São Francisco, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Sacré Coeur de Marie*, Rua Martiniano de Carvalho n.º 741, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Carlos de Carvalho*, Rua Santa Teresa n.º 19, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Barão de Mauá*, Avenida Celso Garcia n.º 389, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio São José*, Rua Glória n.º 105, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Campos Elísicos*, Alameda Barão do Rio Branco n.º 81, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Cesário de Carvalho*, Rua da Mooca n.º 302, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Santa Inês*, Rua Três Rios n.º 576, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Fernão Dias*, Avenida Celso Garcia número 3.851, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Stafford*, Alameda Clevelândia n.º 601, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Martins Fontes*. Rua Bom Pastor n.º 206, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio de São Paulo*, Rua Onze de Agosto número 22, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Olavo Bilac*, Rua 12 de Outubro n.º 105, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Visconde de S. Leopoldo*, Alameda Jaú n.º 84, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Santos Dumont*, Rua Coimbra n.º 542, São Paulo.
- Escola Comercial Brasilux*, Rua da Mooca n.º 2.131, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Saldanha Marinho*, Avenida Celso Garcia n.º 368, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Barbosa Lima*, Rua Antônio Raposo número 25, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio D. Pedro II*, Rua Libero Badaró n.º 386-2.º andar, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Marechal Floriano Peixoto*, Rua São Caetano n.º 99, São Paulo.

- Escola Técnica de Comercio Carvalho de Mendonça*, Avenida Rangel Pestana n.º 1.258, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Adventista Brasileiro*, Santo Amaro, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Ofélia Fonseca*, Rua da Bahia n.º 892, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Anglo-Latino*, Praça da Sé n.º 192, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Campos Sales*, Rua Clemente Álvares número 121, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Tiradentes*, Rua José Paulino n.º 115, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Frederico Ozanam*, Rua Olinda n.º 172, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Rio Branco*, Rua dos Prazeres n.º 362, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Siqueira Campos*, Rua Lavapés n.º 199, São Paulo.
- Escola Comercial Antoninho Rocha Marmo*, Rua Seuil Madureira número 44, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Dr. Veiga Filho*, Avenida Brigadeiro Luiz Antônio n.º 1.182, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Santo Adalberto*, Rua Conselheiro Crispiano n.º 352, São Paulo.
- Escola Comercial Jesus, Maria, José*, Avenida Adolfo Pinheiro n.º 1.049, São Paulo.
- Escola Comercial São Luís*, Avenida Paulista n.º 324, São Paulo.
- Escola Comercial Marechal Deodoro*, Rua Solon n.º 328, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio do Ateneu Rui Barbosa*, Rua Padre João n.º 470, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio D. Pedro II*, Araçatuba.
- Escola Técnica de Comércio de Araraquara*, Araraquara.
- Escola Técnica de Comércio Sedes Sapientiae*, Avaré.
- Escola Técnica de Comercio de Barretos*, Barretos.
- Escola Técnica de Comércio Guedes de Azevedo*, Bauru.
- Escola Técnica de Comércio Noroeste*, Avenida Rodrigues Alves número 8, Bauru.
- Escola Técnica de Comércio de Bebedouro*, Bebedouro.
- Escola Técnica de Comércio do Instituto Noroeste*, Birigui.

- Escola Técnica de Comércio N. S. de Lourdes*, Botucatu.
Escola Técnica de Comércio Rio Branco, Bragança.
Escola Técnica de Comércio São Luís, Rua Regente Feijó n.º 53, Campinas.
Escola Técnica de Comércio D. Pedro II, Campinas.
Escola Técnica de Comércio Bento Quirino, Largo do Tesouro n.º 4, Campinas.
Escola Técnica de Comércio Campineiro, Campinas.
Escola Comercial de Catanduva, Catanduva.
Escola Técnica de Comércio de Franca, Franca.
Escola Comercial de Guararapes, Guararapes.
Escola Técnica de Comércio Antônio Rodrigues Alves, Guaratinguetá.
Escola Técnica de Comércio de Itapetininga, Itapetininga.
Escola Técnica de Comércio de Jacareí, Jacareí
Escola Técnica de Comércio Horácio Berlink, Jaú.
Escola Técnica de Comércio Professor Luis Rosa, Jundiá.
Escola Técnica de Comércio Padre Anchieta, Jundiá.
Escola Técnica de Comércio de Limeira, Rua da Liberdade n.º 15, Limeira.
Escola Técnica de Comércio de Lins, Lins.
Escola Técnica de Comércio Diocesana, Lins.
Escola Técnica de Comércio de Marília, Marília.
Escola Técnica de Comércio de Mococa, Mococa.
Escola Técnica de Comércio Braz Cubas, Rua Coronel Sousa Franco n.º 154, Mogi das Cruzes.
Escola Técnica de Comércio de Mogi-Mirim, Mogi-Mirim.
Escola Técnica de Comércio de Olímpia, Olímpia.
Escola Técnica de Comércio de Orlandia, Orlandia.
Escola Comercial Anchieta, Pederneiras.
Escola Técnica de Comércio Dr. João Romeiro, Pindamonhangaba.
Escola Técnica de Comércio do Espírito Santo do Pinhal, Pinhal.
Escola Comercial de Pinhal, Praça da Independência n.º 448, Pinhal.
Escola Técnica de Comércio Cristóvão Colombo, Praça José Bonifácio n.º 930, Piracicaba.
Escola Técnica de Comércio São Paulo, Presidente Prudente.
Escola Comercial Dr. Joaquim Murtinho, Presidente Prudente.
Escola Técnica de Comércio de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto.
Escola Técnica de Comércio N. S. Auxiliadora, Ribeirão Preto.
Escola Técnica de Comércio Professor Artur Bilac, Rio Claro.

- Escola Técnica de Comercio D. Pedro II*, Rio Preto.
- Escola Técnica de Comércio Santo André*, Santo André.
- Escola Técnica de Comércio José Bonijácio*, Avenida Conselheiro Nébias n.º 20, Santos.
- Escola Técnica de Comércio São Paulo*, Avenida Ana Costa n.º 146, Santos.
- Escola Técnica de Comércio N. S. do Carmo*, Rua Augusto Severo, n.º 9, Santos.
- Escola de Comércio Coelho Neto*, Avenida Conselheiro Nébias n.º 162, Santos.
- Escola Técnica de Comércio Santista*, Santos.
- Escola Técnica de Comércio São José*, Avenida Ana Costa n.º 373, Santos.
- Escola Técnica de Comércio Coração de Maria*. Rua da Constituição n.º 392, Santos.
- Escola Técnica de Comércio Tarquínio Silva*, Santos.
- Escola Comercial São Caetano*, São Caetano.
- Escola Técnica de Comércio D. Pedro II*, São Carlos.
- Escola Técnica de Comércio de São Carlos*, Rua 13 de Maio n.º 109, São Carlos.
- Escola Comercial D. Pedro II*, São João da Boa Vista.
- Escola Técnica de Comércio Olavo Bilac*, São José dos Campos.
- Escola Técnica de Comércio de São Simão*, São Simão.
- Escola Técnica de Comércio de Sorocaba*, Sorocaba.
- Escola Técnica de Comércio de Taquaritinga*, Taquaritinga.
- Escola Técnica de Comércio de Taubaté*, Rua Conselheiro Moreira de Barros n.º 206, Taubaté.

PARANÁ

- Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Direito do Paraná*, Curitiba.
- Escola Técnica de Comércio Remington do Paraná*, Rua Comendador, Araújo n.º 176, Curitiba.
- Escola Técnica de Comércio de Plácido e Silva*, Rua Cândido Lopes n.º 265, Curitiba.
- Escola Técnica de Comércio São José*, Rua Emiliano Pernetta, Curitiba.
- Escola Técnica de Comércio Fátima*, Castro.
- Escola Técnica de Comércio Iratiense*. Irati.
- Escola Técnica de Comércio Pontagrossense*, Ponta Grossa.

SANTA CATARINA

Escola Técnica de Comércio de Santa Catarina, Avenida Hercílio Luz n.º 47, Florianópolis.

Escola Técnica de Comércio Santo Antônio, Blumenau.

Escola Técnica de Comércio Catarinense, Caçador.

Escola Técnica de Comércio Bom Jesus, Rua Princesa Isabel n.º 122, Joinville.

RIO GRANDE DO SUL

Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Direito da Universidade de Porto Alegre, Porto Alegre.

Escola Técnica de Comércio N. S. do Rosário, Praça D. Sebastião n.º 12, Porto Alegre.

Escola Técnica de Comércio do Sindicato dos Empregados no Comércio de Porto Alegre, Rua dos Andrades n.º 1.624, Porto Alegre.

Escola Técnica de Comércio São Luiz Gonzaga, Alfredo Chaves.

Escola Técnica de Comércio N. S. Auxiliadora, Bagé.

Escola Técnica de Comércio N. S. Aparecida, Bento Gonçalves.

Escola Técnica de Comércio Roque González, Cachoeiro.

Escola Técnica de Comercio de Carasinho, Carasinho.

Escola Técnica de Comércio La Salle, Carasinho.

Escola Comercial N. S. Aparecida, Praça Brasil, Carasinho.

Escola Técnica de Comércio de Caxias do Sul, Caxias.

Escola Técnica de Comércio Cristo Redentor, Cruz Alta.

Escola Técnica de Comércio São Jacó, Floriano Peixoto.

Escola Técnica de Comércio Santo Antônio, Garibaldi.

Escola Técnica de Comércio Cristo Rei, Getúlio Vargas.

Escola Técnica de Comércio Imaculada Conceição, Guaporé.

Escola Técnica de Comércio Ijuí, Ijuí.

Escola Técnica de Comércio N. S. Medianeira, José Bonifácio.

Escola Técnica de Comércio São José, Lageado.

Escola Técnica de Comércio Santanense, Livramento.

Escola Técnica de Comércio do Instituto Educacional de Passo Fundo.
Passo Fundo.

Escola Técnica de Comércio N. S. da Conceição, Passo Fundo.

Escola Técnica de Comércio de Pelotas, Pelotas.

Escola Técnica de Comércio São Francisco, Rio Grande.

Escola Técnica de Comércio Visconde Mauá, Santa Cruz.

Escola Técnica de Comércio Sagrado Coração de Jesus, Santa Cruz.

- Escola Técnica de Comércio São Luiz*, Santa Cruz.
Escola de Comércio Fontoura Ilha, Santa Maria.
Escola Técnica de Comércio, Santa Maria.
Escola Técnica de Comercio S. Leopoldo, São Leopoldo.
Escola Técnica de Comércio S. Luís, São Luís.
Escola Técnica de Comércio União, Uruguaiana.
Escola Técnica de Comércio S. Francisco, Vacaria.

MINAS GERAIS

- Escola Técnica de Comércio de Belo Horizonte*, Avenida Amazonas n.º 302, Belo Horizonte.
Escola Técnica de Comércio de Minas Gerais, Avenida Augusto de Lima n.º 104, Belo Horizonte.
Escola Técnica de Comércio Isabela Hendrix, Rua da Bahia n.º 2.020, Belo Horizonte.
Escola Técnica de Comércio Brasileira, Rua Tupis n.º 51, Belo Horizonte.
Escola Técnica de Comércio Anchieta, Rua Tamoios n.º 792, Belo Horizonte.
Escola Técnica de Comércio de Alfenas Leão de Faria, Alfenas.
Escola Comercial Francisco Peres, Bicas.
Escola Comercial São José, Botelhos.
Escola Técnica de Comércio D. Cabral, Campo Belo.
Escola Técnica de Comércio Carangolense, Carangola.
Escola Técnica de Comércio Conselheiro La-Fayette, Conselheiro Lafayette.
Escola Técnica de Comércio São José, Guaxupé.
Escola Comercial Monsenhor Messias, Itabirito.
Escola Técnica de Comércio Santa Catarina, Juiz de Fora.
Escola Técnica de Comércio do Instituto Grambery, Juiz de Fora.
Escola Técnica de Comércio de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
Escola Técnica de Comércio Machado Sobrinho, Juiz de Fora.
Escola Técnica de Comércio do Instituto Gammon, Lavras.
Escola Técnica de Comércio Leopoldinense, Leopoldina.
Escola Técnica de Comércio de Manhuassu, Manhuassu.
Escola Técnica de Comércio Abgar Renault, Rua Coronel Prates número 276, Montes Claros.
Escola Técnica de Comércio de Montes Claros, Praça Dr. João Alves n.º 42, Montes Claros.

Escola Técnica de Comércio do Liceu imaculada Conceição, Avenida Rio Branco, Nova Lima.

Escola Técnica de Comércio de Ouro fino, Ouro Fino.

Escola Comercial Alfredo Baeta, Ouro Preto.

Escola Técnica de Comércio Jesus, Maria, José, Rua Rio Grande do Sul, Poços de Caldas.

Escola Técnica de Comércio Regina Coeli, Pomba.

Escola Técnica de Comércio de Sete Lagoas, Sete Lagoas.

Escola Técnica de Comércio Dr. Benedito Valadares, Teófilo Otôni.

Escola Técnica de Comércio de Ubá, Ubá.

Escola Técnica de Comércio José Bonifácio, Rua Coronel Manuel Borges n.º 36, Uberaba.

Escola Técnica de Comércio Santa Terezinha, Uberaba.

Escola Técnica de Comércio de Uberlândia, Uberlândia.

GOIÁS

Escola Técnica de Comércio de Goiânia, Goiânia.

MATO GROSSO

Escola Técnica de Comércio Carlos de Carvalho, Rua Anhandu n.º 323, Campo Grande.

Escola Técnica de Comércio N. S Auxiliadora, Campo Grande.

Escola Comercial Imaculada Conceição, Corumbá.

B) ESTABELECIMENTOS EM VERIFICAÇÃO PRÉVIA EM DEZEMBRO DE 1944

MARANHÃO

Escola Técnica de Comércio São Luis, São Luiz.

CEARÁ

Escola Comercial Padre Juvêncio, Crateús.

RIO GRANDE DO NORTE

Escola Técnica de Comércio N. S. das Vitórias, Rua João Pessoa, Açu.

PARAÍBA

Escola Técnica de Comércio Pio XI, Campina Grande.

Escola Técnica de Comércio Cristo Rei, Rua Venância Neiva n.º 4, Patos.

PERNAMBUCO

Escola Técnica de Comercio Leão XIII, Avenida João de Barros número 1.563, Recife.

Escola Técnica de Comércio N. S. do Carmo, Rua Visconde de Goiânia n.º 70, Recife.

Escola Técnica de Comércio de Encruzilhada, Rua Castro Alves ns. 47 e 87, Encruzilhada.

ESPÍRITO SANTO

Escola Técnica de Comércio Americana, Rua Loren Reno, Vitória.

Escola Técnica de Comércio de Muqui, Muqui.

Escola Técnica de Comércio de Calçado, São José do Calçado.

RIO DE JANEIRO

Escola Técnica de Comércio Brasil, Alameda S. Boaventura n.º 369, Niterói.

Escola Técnica de Comércio Cândido Mendes, Praça Pedro Cunha, Barra do Piraí.

Escola Técnica de Comércio Batista Fluminense, Avenida Dr. Alberto Torres n.º 243, Campos.

Escola Técnica de Comércio Bittencourt, Itaperuna.

Escola Técnica de Comércio de Miracema, Miracema.

Escola Técnica de Comércio Santa Isabel, Petrópolis.

Escola Comercial São Gonçalo, São Gonçalo.

DISTRITO FEDERAL

Escola Comercial Nossa Senhora da Piedade, Avenida Amaro Cavalcanti n.º 2.591 (Encantado), Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comércio "Carlos de Campos", Rua Adriano n.º 144. (Todos os Santos), Rio de Janeiro.

Escola Comercial "19 de Março", Rua Hadock Lólio n.º 142, Rio de Janeiro.

Escola Comercial Marcílio Dias, Rua Frei Caneca n.º 126, Rio de Janeiro.

Escola Técnica de Comércio Mauá, Rua da Candelária, Edifício Palácio do Comércio, Rio de Janeiro.

Escola Comercial Barão de Mesquita, Rua Barão de Mesquita n.º 32, Rio de Janeiro.

- Escola Comercial Professor Vítor Viana*, Rua Gonzaga Bastos, n.º 397, Rio de Janeiro.
- Escola Comercial Afonso Celso*, Rua Coronel Agostinho, n.º 147 (Campo Grande), Rio de Janeiro.
- Escola Técnica de Comércio de Altos Estudos*, Rua do Ouvidor, nú-187/189, Rio de Janeiro.
- Escola Comercial Estácio de Sá*, Rua Maia Lacerda, n.º 3, Rio de Janeiro.
- Escola Técnica de Comércio Souza Marques*, Rua Coronel Rangel, números 335/351 (Cascadura), Rio de Janeiro.
- Escola Técnica de Comércio de Vila Isabel*, Avenida 28 de Setembro, n.º 257/A (Vila Isabel), Rio de Janeiro.
- Escola Comercial Silva Mendes*, Rua Visconde de Pirajá, n.º 228 (Ipanema), Rio de Janeiro.

SÃO PAULO

- Escola Comercial Santo António*, Rua Maria Marcolina ns. 1.034, 1.038 e 1.042, São Paulo.
- Escola Comercial Joaquim Nabuco*, Rua Joaquim Nabuco n.º 138, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Mariana*, Rua Barão de Iaranapiacaba n.º 50, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Regente Feijó*, Rua Elisa Whitacker n.º 17, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Ipiranga*, Rua Cubatão n.º 864, São Paulo.
- Escola Comercial Lindolfo Cólór*, Avenida Rangel Pestana n.º 1.482, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Rodrigues Alves*, Avenida Pompeu n.º 985, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Vítor Viana*, Rua Leite de Morais n.º 76, São Paulo.
- Escola Comercial Conselheiro Lafayette*, Rua Anastácio n.º 615, São Paulo.
- Escola Técnica de Comércio Prudente de Morais*, Rua Olavo Egídio n.º 19, São Paulo.
- Escola Comercial São Luis*, Avenida Paulista n.º 2.324, São Paulo.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE JUNHO DE 1945

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

2 — E' publicada a Ata de 21-5-945, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 2.^a sessão da 2.^a reunião extraordinária do ano.

2 — E' publicado o Despacho de 26-5-945, do Ministro da Educação, que homologa a Resolução n.º 8, de 24-5-945, da Junta Especial, que dispensa de provas os estudantes de escolas livres que já tenham sido habilitados em anteriores processos de validação.

2 — E' publicado o Aviso n.º 239, 2-6-945, do Ministro da Educação, que proibe se cobre de alunos dos estabelecimentos particulares de ensino qualquer contribuição especial, a título de compensação, pelas despesas decorrentes do maior pagamento feito aos professores.

5 — E' publicado o Decreto-lei número 7.607, de 2-6-945, que dispõe sobre a concessão de gratificação de magistério a professores de estabelecimentos de ensino do Exército.

5 — E' publicada a Portaria de 4-6-945, do Ministro da Educação e Saúde, que cria a comissão para estudar o problema do custo do ensino.

6 — E' publicado o Decreto número 18.743, de 29-5-945, que concede reconhecimento, sob regime de inspeção permanente, ao curso ginásial do Ginásio Sagrado Coração de Jesus, com sede em Marília, no Estado de São Paulo.

6 — E' publicada a Portaria n.º 431, de 4-6-945, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do curso avulso, prático, de inseminação artificial, baixadas pelo diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

6 — E' publicada a Ata de 25-5-945, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 3.^a sessão da 2.^a reunião extraordinária do ano.

8 — E' publicada a Portaria n.º 287, de 7-6-945, do Ministro da Educação, que revoga a Portaria n.º 204-A, de 5-4-945, que dispõe sobre a cobrança, pelos estabelecimentos particulares de ensino, de módica cota de inscrição nas provas finais.

8 — E' publicado o Despacho de 27-4-945, do Ministro da Educação, que homologa o Parecer n.º 52, de 13-4-945, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre registro de diplomas.

9 — E' publicada a Ata de 28-5-945, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 4.^a sessão da 2.^a reunião extraordinária do ano.

9 — E' publicado o Despacho de 6-6-945, do Ministro da Educação, que homologa a Resolução n.º 9, de 30-5-945, da Junta Especial, que dispõe sobre a remuneração *pro-labore* ao pessoal administrativo dos institutos.

9 — E' publicado, o Despacho de 6-6-945, do Ministro da Educação, que homologa a Resolução n.º 10, de 1-7-945, da Junta Especial, que dispõe sobre o produto das taxas especiais de validação.

11 — E' publicado o Despacho de 24-5-945, do Ministro da Educação, que homologa a conclusão do Parecer 93-45, do Conselho Nacional de Educação, que permite sejam os alunos matriculados em 1945 submetidos a provas parciais e às outras exigências legais necessárias para a aprovação na disciplina "Noções Gerais de Filosofia", ministrada em curso extraordinário, incluída essa disciplina extraordinária nas que são necessárias á promoção de série.

13 — E' publicado o Decreto número 18.732, de 28-5-945, que aprova o Regulamento para as Escolas Preparatórias.

14 — E' publicado o Decreto-lei número 7.637, de 12-6-945, que declara extintas as taxas de ensino superior, secundário e comercial, relativas à inspeção de estabelecimentos particulares.

14 — E' publicada a Circular n.º 1 — DEC. de 17-3-945, do diretor da Divisão do Ensino Comercial, que baixo instruções para a organização de relatórios de inspeção.

14 — E' publicada a Portaria n.º 251, de 30-5-945, do Ministro da Educação,

que dispõe sobre a distribuição de bolsas de estudos para os Cursos do Departamento Nacional de Saúde destinadas a médicos estaduais.

15 — E' publicada a Portaria n.º 173, de 9-6-945, do Ministro da Aeronáutica, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso de Aperfeiçoamento dos Sargentos do Quadro de Infantaria de Guarda, sub-especialidade de fileira.

16 — E' publicado o Decreto número 18.742, de 29-5-945, que concede reconhecimento, sob regime de inspeção permanente, ao curso ginásial do Ginásio S. Geraldo, com sede em Divinópolis, no Estado de Minas Gerais.

20 — E' publicada a Portaria número 313, de 15-6-945, do Ministro da Educação, que dispõe sobre fixação e aplicação de taxas para validação de curso de portadores de diplomas expedidos por estabelecimentos livres de ensino.

20 — E' publicada a Portaria n.º 314, de 15-6-945, do Ministro da Educação, que altera o item 2, do art. 3.º da Portaria Ministerial n.º 167, de 8-3-943, que passa a ter a seguinte redação: "Não poderá exceder a cinquenta o número de alunos admitidos em cada aula".

22 — E' publicada a Portaria n.º 183, de 20-6-945, do Ministra da Aeronáutica, que abre inscrição entre oficiais da F.A.B., ex-alunos da Escola de Aeronáutica, engenheiros e alunos do 4.º ou 5.º ano da Escola Nacional de Engenharia, ou de suas congêneres, para a matrícula nos cursos da Escola Técnica do Exército.

22 — E' providenciado pelo Ministério da Educação e Saúde, o depósito, no Banco do Brasil, da arrecadação do "Fundo Nacional de Ensino Primário" do I.º trimestre de 1945.

29 — E' publicado o Decreto número 18.744, de 29-5-945, que concede reconhecimento, sob regime de inspeção permanente, ao curso ginásial do Ginásio Sagrado Coração de Jesus, com sede em Araguari no Estado de Minas Gerais.

29 — E' publicada a Portaria n.º 269, de 2-6-945, do Ministro da Educação, que suspende fiscalização prévia da Escola Técnica de Comércio Cardeal Leme, com sede no Distrito Federal.

30 — E' publicado o Decreto número 18.745, de 29-5-945, que concede reconhecimento, sob regime de inspeção permanente, ao curso ginásial do Ginásio Bittencourt, com sede em Campos, no Estado do Rio de Janeiro.

30 — E' publicado o Despacho de 22-6-945, do Ministro da Educação, que homologa a Resolução n.º 12, de 20-6-945, da Junta Especial, que interpreta o texto do item 11 da Resolução n.º 5.

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

1 — O governo do Estado do Rio de Janeiro concede subvenção ao curso noturno anexo ao grupo escolar "Maurício de Abreu", no município de Marquês de Valença.

1 — E' publicado o Decreto número 3.171, de 29-5-945, do Estado de Sta. Catarina, que cria escolas mistas nas localidades de Coqueiros, Itinga II e Rainha, no município de Araguari.

1 — E' publicado o Decreto de 1-6-945, do Estado de Minas Gerais, que restaura o ensino da Escola Normal Oficial de Itaúna.

2 — E' publicado o Decreto-lei número 502, de 1-6-945, do Estado da Bahia, que dispõe sobre o pessoal do-

cente do Colégio Estadual da Bahia, e do Instituto Normal, e dá outras providências.

2 — E' publicado o Decreto-lei número 14.754, de 1-6-945, do Estado de S. Paulo, que dispõe sobre a concessão de auxílios, por verbas da Secretaria de Educação, a várias instituições culturais e de assistência social.

2 — O governo do Estado de São Paulo, nos termos do Decreto-lei número 14.495, de 26-1-945, localiza uma escola mista na Fazenda São Luís, em Ribeirão Preto.

3 — E' publicado o Decreto número 575, de 1-6-945, do Estado da Paraíba, que transforma em mista *na* escolas noturnas do sexo masculino e feminino da cidade de Sousa.

3 — E' publicado o Decreto-lei número 14.757, de 2-6-945, do Estado de São Paulo, que dá nova redação ao art. 4.º do Decreto n.º 11.022 de 9-4-940, estabelecendo que a cadeira n.º 2 e a n.º 3 da Escola Politécnica de São Paulo se constituirão respectivamente de Geometria Analítica e Projetiva e de Geometria Descritiva e Aplicada.

3 — E' publicado o Decreto-lei número 14.758, de 2-6-945, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre criação do Ginásio Estadual de Dois Córregos e dá outras providências.

5 — E' publicada a Resolução n.º 14, de 4-6-945, do Secretário Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, que dá a denominação de "Presidente Roosevelt" à escola 22-13, à rua Marechal Falcão da Frota (Realengo).

5 — E' publicado o Decreto-lei número 14.760, de 4-6-945, do Estado de São Paulo, que regulamenta a cooperação financeira do município com enti-

dades culturais e de assistência, na prefeitura sanitária de S. José dos Campos.

6 — E' publicado o Decreto do governo do Estado de Pernambuco, que abre crédito de duzentos mil cruzeiros para a construção do prédio da escola normal da cidade de Salgueiros.

6 — E' publicada a Portaria n.º 4, de 5-6-94S, da Diretoria de Educação Física Escolar do Estado de Pernambuco, que institui o bronze "Professor Olinto Vitor".

6 — E* publicado o Decreto-lei número 649, de 4-6-94S, do Estado de Sergipe, que cria 5 escolas primárias.

6 — E' publicado o Decreto de mero 14.765, de 5-6-94S, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre criação da Escola Normal da cidade de São Manuel.

6 — E' publicado o Decreto-lei número 14.766, de 5-6-94S, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre criação de cargos, no Quadro de Ensino.

6 — E' publicado o Decreto-lei número 14.767, de 5-6-94S, do Estado de São Paulo, que lota cargos na Escola Normal de S. Manuel.

6 — E' publicado o Decreto de 5-6-94S, do Estado de São Paulo, que anexa ao 4.º grupo escolar de Rio Claro a escola masculina de Vila Aparecida.

7 — São registradas no Departamento de Educação do Estado da Paraíba as escolas mistas particulares "Santo Antônio" e "São José" de Ledo, município de Cabeceiras.

7 — O Governô do Estado de Minas Gerais determina a instalação dos grupos escolares da cidade de Barra Longa e das vilas de Santa Cruz do Escalvado (Ponte Nova) e Jesuânia (Lambari).

7 — O governo do Estado de Minas Gerais autoriza as obras de constru-

ção dos grupos escolares das cidades de Pains de Porteirinha, da Pampulha (Belo Horizonte), de S. Gotardo, de Andrélândia, de Ribeirão Vermelho, em S. Antônio do Amparo, e de Caratinga.

8 — E' publicada a Portaria n.º 187, de 6-6-94S, do Estado de Sergipe, que determina as promoções de seção a seção, no curso primário.

8 — O governo do Estado de Minas Gerais determina a instalação do 1.º grupo escolar das cidades de Minas Novas e Miradouro, e do 2.º grupo escolar das cidades de Muriaé e Diamantina.

8 — E' publicada a Portaria n.º 11, da Secretaria de Educação e Saúde do Estado de Goiás, que define, em caráter transitório, as atribuições dos Inspectores gerais do Ensino Normal e Primário e dos inspetores de educação primária.

9 — E' publicada a portaria n.º 16S, de 8-6-94S, do Estado de Pernambuco, que regulamenta o Decreto-lei número 1.136, de 2-5-94S, que criou a Bolsa Escolar.

9 — E' publicado o Decreto n.º 2.152, do Estado de Minas Gerais, que cria o grupo escolar de São Miguel do Anta, município de Viçosa.

12 — E' publicado o Decreto de 11-6-94S, do Estado do Maranhão, que subvenciona tôdas as escolas superiores do Estado, obrigando-as a reduzir de 50 % as anuidades devidas pelos alunos.

12 — E' publicado o Decreto de 11-6-4S, do Estado do Maranhão, que extingue a mensalidade cobrada por matéria aos alunos da Escola Normal e reduz de 50% a mensalidade paga pelos estudantes do Colégio Estadual do Maranhão.

13 — E' publicado o Decreto-lei número 655, de 11-6-94S, do Estado de Sergipe, que restaura o cargo de diretor do Instituto Profissional "Coelho

e Campos", atual Escola Industrial "Coelho e Campos".

13 — E' publicado o Decreto número 4.775, de 12-6-945, do Estado de São Paulo, que dá a denominação de "Maneco Dionísio" ao 2º grupo escolar de Avaré.

13 — E' publicado o Decreto de 12-6-945, do Estado de S. Paulo, que cria o grupo escolar rural de Santópolis, município de Coroados.

13 — E' publicado o Decreto de 12-6-945, do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar em Vila de Ipuina, município de Santa Rita de Caldas.

14 — E' publicado o Decreto-lei número 14.777, de 13-6-945, do Estado de S. Paulo, que dá nova redação aos arts. 42 e 43, do Decreto-lei número 12.511, de 21-1-942, exigindo assim, para a nomeação de assistente das cadeiras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que os candidatos sejam portadores de diploma de bacharel por aquele estabelecimento ou faculdade congênera.

14 — E' publicado o Decreto-lei número 14.783, de 13-6-945, do Estado de S. Paulo, que cria um ginásio estadual em Capivari.

14 — E' publicado o Decreto-lei número 14.784, de 13-6-945, do Estado de S. Paulo, que cria, no quadro de ensino, um cargo de diretor padrão J, um de secretário padrão G, um de orientador educacional padrão H, oito de professor catedrático padrão H, seis de professor de aulas padrão G e um de preparador padrão D.

14 — E' publicado o Decreto-lei n.º 14.785, de 13-6-945, do Estado de S. Paulo, que dispõe sobre a lotação dos cargos criados pelo Decreto-lei nú-

mero 14.784, de 13-6-945, no Ginásio Estadual de Capivari.

14 — E' publicado o Decreto-lei número 14.786, de 13-6-945, do Estado de S. Paulo, que cria um Ginásio Estadual em Jacaré.

14 — E' publicado o Decreto-lei número 14.787, de 13-6-945, do Estado de S. Paulo, que dispõe sobre a criação de cargos no quadro de ensino: um de diretor padrão J, um de secretário padrão G, um de orientador educacional padrão H, oito de professor catedrático padrão II, seis de professor de aulas padrão G e um de preparador padrão D.

14 — E' publicado o Decreto-lei número 347, do Estado do Paraná, que cria, na Tabela I, 10 cargos de professor mensalista, padrão I, com os vencimentos mensais de Cr\$ 700,00.

14 — O Governo do Estado de São Paulo, nos termos do Decreto-lei número 14.495, de 26-1-945, localiza a segunda escola mista urbana, de Taquaral, em Pitangueiras.

15 — E' publicada a Portaria número 194, de 11-6-945, do Estado de Sergipe, que localiza as escolas primárias criadas pelo Decreto-lei n.º 649, de 4 do corrente, nos seguintes povoados: Riachão, município de Buquim; Ladeiras, município de Japoatã; Bitá, município de Cotinguiba; Miranda, município de Capela; Borrocão, município de Riachuelo.

15 — E' publicado o Decreto-lei n.º 686, de 13-6-945, do Estado da Paraíba, que abre o crédito especial de setenta mil cruzeiros para contribuição do Estado ao patrimônio da Fundação Getúlio Vargas.

15 — E' publicada a Deliberação n.º 104, de 14-6-945, do Estado do Rio de Janeiro, que estende até o dia 20 de junho o primeiro período letivo de 1945.

15 — E' publicado o Decreto-lei n.º 817, de 15-6-945, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre um crédito especial de Cr\$ 993.246,70 para a Superintendência do Ensino Profissional da Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

15 — E' publicado o Decreto número 1.584, de 15-6-945, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio de Cr\$ 5.000,00 ao Sindicato dos Professores do Ensino Primário, Secundário e Artes.

15 — E' publicado o Decreto-lei n.º 1.304, de 14-6-945, do Estado de Minas Gerais, que contém disposições sobre o pessoal do ensino primário e normal.

15 — O governo do Estado de Minas Gerais determina a instalação do 2º grupo escolar da cidade de Leopoldina.

15 — O governo do Estado de Minas Gerais cria o 2º grupo escolar das cidades de Formiga e Visconde do Rio Branco e o 1º grupo escolar da vila de Carbonita (Itamarandiba).

18 — E' publicado o Decreto número 2.149, do Estado do Paraná, que suprime 26 cargos de professor, padrão B, e dá outras providências.

19 — E' publicado o Decreto-lei n.º 14.797, de 18-6-945, do Estado de S. Paulo, que dispõe sobre a transferência da cadeira de clínica otorinolaringológica do 4.º para o 6.º ano da Faculdade de Medicina.

19 — E' publicado o Decreto-lei n.º 14.799, de 18-6-945, do Estado de S. Paulo, que estabelece dois períodos de trabalho na Escola Politécnica da Universidade de S. Paulo.

19 — E' publicado o Decreto de 19-6-945, do Estado de Minas Gerais, que cria o 2º grupo escolar de Pouso Alegre.

20 — E' publicada a Portaria n.º 15, de 1-6-945, do Diretor do Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que determina prova geral, na segunda quinzena de julho, em todas as escolas primárias do Estado.

20 — O Diretor do Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro dá permissão às escolas de "Venda das Pedras" e "Cabuçu", município de Itaboraá, para funcionarem em regime de grupo escolar.

20 — O governo do Estado de São Paulo anexa ao grupo escolar "Coronel Acácio Piedade", em Itapeva, a escola mista da Estação de Itapeva; ao grupo escolar "Coronel Tobias", em Descalvado, a escola mista da Fazenda S. Miguel; ao grupo escolar "Dr. Prudente", em Piracicaba, a escola mista de S. João da Montanha.

20 — O Diretor Geral da Educação do Estado do Paraná concede licença para o funcionamento da Escola Adventista, na cidade de Congoninhas.

20 — E' publicado o Decreto de 19-6-945, do Estado de Minas Gerais, que designa o representante do Estado na Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística.

20 — E' publicado o Decreto número 2.156, do Estado de Minas Gerais, que cria o grupo escolar "Botelho Reis" em Leopoldina.

21 — O Diretor do Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro renova a subvenção concedida ao curso diurno anexo ao "Instituto S. José, município de Duque de Caxias.

21 — O Diretor do Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro concede subvenção ao curso noturno anexo à escola de Ponte Coberta, município de Itaguaí.

22 — O Diretor do Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro concede subvenção à escola particular noturna de Boa Sorte, município de Cantagalo.

23 — E' publicada a Portaria número 347, de 15-6-945, do Departamento de Ensino do Estado do Piauí, que regula a forma de concorrência para os cargos de professor primário e professor de educação física.

23 — E' publicada a Portaria número 195, de 19-6-945, do Estado de Sergipe, que torna público o programa do concurso para provimento efetivo das cadeiras de ensino primário.

23 — E' publicado o Decreto número 2.284, de 22-6-945, do Estado do Rio de Janeiro, que declara de utilidade pública uma área de terra necessária à construção do novo prédio do grupo escolar "Samuel Costa".

23 — E' publicado o Decreto número 1.602, de 22-6-945, do Estado do Rio Grande do Sul, que muda a denominação da Escola Experimental "13 de Maio" para Escola Presidente Roosevelt.

24 — O Interventor do Estado do Pará faz a doação de cinco mil cruzeiros ao Diretório Acadêmico de Medicina, para aquisição de livros para sua biblioteca.

24 — E' publicada a Portaria n.º 24, de 11-6-945, do Território de Ponta Porã, que considera em férias escolares todos os estabelecimentos de ensino primário no período de 15 a 30 de junho.

25 — O Diretor Geral da Educação do Estado do Paraná concede licença para o funcionamento da Escola de Corte e Costura "Vera Cruz", no município de Londrina.

25 — E' publicado o Decreto número 838, de 22-6-945, do Estado de Santa Catarina, que concede subvenções a instituições culturais.

26 — E' publicado o Decreto-lei número 962, de 20-6-945, do Estado do Piauí que eleva de 235 para 240 o número de escolas nucleares deste Estado.

26 — E' publicado o Decreto-lei número 963, de 20-6-945, do Estado do Piauí, que concede o auxílio extraordinário de Cr\$ 10.000,00 a uma sociedade de assistência, de Parnaíba, neste Estado.

26 — E' publicado o Decreto-lei número de 965, de 20-6-945, do Estado do Piauí que doa um prédio à diocese local, para instalação do Centro de Formação Moral e Cultural dos Moços.

26 — E' publicado o Decreto-lei número 690, de 25-6-945, do Estado da Paraíba, que concede auxílio de cem mil cruzeiros à Congregação dos Irmãos Maristas para construção de um estabelecimento de ensino secundário em João Pessoa.

26 — E' publicado o Decreto-lei número 14.806, de 25-6-945, do Estado de S. Paulo, que cria uma escola normal na cidade de Itapira.

26 — E' publicado o Decreto-lei número 14.807, de 25-6-945, do Estado de S. Paulo, que cria cargos, no quadro de ensino de diretor padrão I,

um de orientador educacional, quatro de professor catedrático padrão H, quatro de assistente padrão G.

26 — O governo do Estado de São Paulo autoriza a prefeitura municipal de Cândido Mota a conceder o auxílio de Cr\$ 1.612.00 à C,ixa Escolar do grupo escolar local.

26 — E' publicado o Decreto número 1.603, de 25-6-945, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio de quinze mil cruzeiros à Escola Oficial de Dansa Clássica.

27 — E' publicada a Resolução número 17, de 26-6-945, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que muda a denominação da escola 4-15 "Tenente Pereira da Silva", à Avenida Areia Branca n.º 448, em Santa Cruz, para "Tenente Renato César".

27 — E' publicado o Decreto número 3.184, de 23-6-945, do Estado de Santa Catarina, que cria uma escola mista em Floresta, distrito de Papanduva (Canoinhas).

27 — E' publicado o Decreto número 3.188, de 25-6-945, do Estado de Santa Catarina, que cria escolas mistas nas localidades da Vila de Taió, Passo Manso, Rio Campo, Ribeirão Bugio, distrito de Taió, Aterrado Torto, distrito de Pouso Redondo, Braço Trombudo Central, distrito de Trombudo Central, Ribeirão da Erva, distrito do Rio do Sul, e Dona Lucia — Lontras, distrito de Lontras (Rio do Sul).

28 — E' publicado o Decreto-lei número 14.810, de 27-6-945, do Estado de S. Paulo, que dispõe sobre a abertura de um crédito especial de Cr\$ 200.000,00 para auxílio aos VII Jogos Universitários Brasileiros.

28 — E' publicado o Decreto número 2.168. do Estado do Paraná, que dá a denominação de "Franklin Delano Roosevelt" à Escola de Trabalhadores Rurais a ser inaugurada no município de Sto. Antônio da Platina.

28 — E' publicado o Decreto número 1.607, de 26-6-945, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio de quinze mil cruzeiros ao Centro Acadêmico da Faculdade Católica de Filosofia do Rio Grande do Sul.

28 — O governo do Estado de Minas Gerais cria um grupo escolar da cidade de Senador Firmino e outro na vila de Argirita (Leopoldina).

29 — E' publicado o Decreto-lei número 695, de 28-6-945, do Estado da Paraíba, que abre o crédito especial de novecentos mil cruzeiros, para construção dos grupos escolares de Alagoa Nova, Aldeia Velha, Pirpirituba, Pomal, Pedra de Fogo, Ibiapinópolis, Caiçara, Camucá, Juarez Távora e Gurinhem, e dá outras providências.

30 — O diretor do Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro dá permissão à escola da Usina Santa Maria, município de Bom Jesus de Itabapoana, para funcionar em regime de grupo escolar.

30 — E' publicado o Decreto número 1.610, de 30-6-945, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio de dez mil cruzeiros à Associação de Intercâmbio Cultural de Acadêmicos de Direito.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

5 — E' publicado o Decreto de 4-6-945, da prefeitura municipal da cidade de São Paulo, que declara de utilidade pública vários imóveis neces-

sários à construção de estabelecimentos de educação infantil.

7— E' publicado o Decreto-lei número 51, de 16-4-945, da prefeitura de Piracuruca (Piauí), que abre o crédito especial de Cr\$ 3.150,00, destinado a pessoal docente.

18 — E' publicado o Decreto-lei número 2, de 2-5-945, da prefeitura de Picos (Piauí), que cria um cargo de professor na escola municipal "Landri Sales" e abre crédito especial de Cr\$ 1.280,00 para as respectivas despesas.

20 — Fica constituído de 30 escolas primárias mistas o ensino primário municipal de Presidente Prudente (Estado de S. Paulo).

26 — Foi inaugurada a biblioteca escolar "José Rodrigues Prates", com 1.500 volumes de pedagogia e literatura infantil, anexa ao grupo escolar da cidade de Montes Claros (Minas Gerais).

27 — E' publicado o Decreto-lei n.º 15, de 14-4-945, da prefeitura de Urussuí (Piauí), que cria uma escola denominada "Getúlio Vargas" e um cargo de professor primário.

28 — E' publicado o Decreto-lei número 21, de 22-7-945, da prefeitura de Urussuí (Piauí), que abre o crédito suplementar de Cr\$ 2.000,00 como contribuição do município para o ensino estadual.

IV — NOTICÁRIO

1 — E' inaugurado o grupo escolar Lopes Trovão em Angra dos Reis (Estado do Rio de Janeiro).

3 — Noticia-se que foi lançada a pedra fundamental do prédio em que será instalado o grupo escolar "Samuel Costa" de Parati (Estado do Rio de Janeiro).

4 — Movimentam-se os estudantes do ensino secundário do país pleiteando a revogação da Portaria n.º 204, de 5-4-945, do Ministro da Educação.

5 — E' inaugurada a Casa do Estudante Pobre, em Maceió (Alagoas).

5 — Noticia-se que foi inaugurada uma escola pública, em Calmon (Santa Catarina), em edificio doado pela "Lumder Comp. Incorporada".

5 — Noticia-se que foram iniciados os trabalhos de construção de edificio onde funcionará o terceiro grupo escolar de Uberaba (Minas Gerais).

6 — E' comemorado o 29.º aniversário de fundação do Instituto La-Fayette (Distrito Federal).

7 — Noticia-se que em Teresina (Piauí), foi inaugurada uma cooperativa escolar no Colégio Estadual do Piauí.

8 — Encontra-se na cidade do Rio de Janeiro uma caravana de doutorandos da Faculdade de Medicina de Recife (Pernambuco).

9 — • Visita o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, na cidade do Rio de Janeiro, o Prof. Mira y Lopes, da Universidade de Barcelona.

10 — Noticia-se que, a convite do governo do Território de Ponta Porã, o engenheiro Mário Moura Brasil do Amaral percorreu vários pontos do Território a fim de elaborar os projetos de construção pública, neles incluídos os de escolas e grupos escolares.

12 — Em comemoração ao 32.º aniversário de fundação das Escolas Nacionais de Agronomia e de Veterinária, instala-se o Conselho Universitário da Universidade Rural.

13 — O professor Henrique Roxo despede-se do magistério superior, depois de 40 anos de exercício.

13 — Noticia-se a fundação da Escola Técnica de Comércio Presidente Roosevelt, anexa ao Colégio Anchieta de Belo Horizonte (Minas Gerais).

15 — Noticia-se que foi enviado ao Ministro da Educação o diploma que a "American Society of Tropical Medicine" lhe conferiu "pelos relevantes serviços prestados pelo Sr. Gustavo Capanema no campo da Medicina Tropical".

15 — Noticia-se que a Comissão especial encarregada pelo Ministro da Educação para estudar o problema do custo do ensino apresentou seu relatório.

15 — Noticia-se que o Sr. José Teruliano Ferreira e sua senhora doaram ao governo do Estado do Rio de Janeiro um terreno situado no 6.º distrito do município de Niterói, destinado à construção da "Cidade Universitária" do Estado do Rio.

16 — Inauguram-se novas instalações do Museu Histórico Nacional, inclusive a "Sala Getúlio Vargas".

16 — Em Terezina (Piauí) instala-se a escola de ensino supletivo "Santa Zita".

17 — Noticia-se que o governo do Estado de S. Paulo pôs à disposição do governo do Território de Ponta Porã quatro professores que exercerão funções na Divisão de Educação e Cultura desse Território.

18 — Inaugura-se no Liceu Literário Português do Rio de Janeiro, o curso anual do Instituto de Estudos Portugueses.

19 — Noticia-se que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos dirigiu-se à administração do ensino de todos os Estados e Territórios, lançando uma ampla campanha de educação de adultos.

20 — Em viagem de intercâmbio cultural, encontra-se no Rio de Janeiro o professor norte-americano Ralph Linton.

20 — Inaugura-se, na Ilha do Governador (Rio de Janeiro), a escola Professor Joaquim Abílio Borges.

20 — Chega a Belo Horizonte (Minas Gerais), a convite da União Colegial de Minas Gerais, uma caravana de estudantes secundários de Uberlândia.

20 — É inaugurada em Suçupara, em Aureliópolis (Goiás) a Escola Roosevelt.

21 — Por iniciativa do Conselho Nacional de Geografia e da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, instala-se o Curso de Aperfeiçoamento de Professores de Geografia.

21 — Noticia-se que o Sr. Joaquim Martins e sua senhora doaram ao governo do Estado do Rio de Janeiro um terreno situado em Inoan, município de Maricá, destinado à construção de uma escola típica rural.

21 — Tem início a Reunião Pedagógica dos diretores de grupos escolares e dos inspetores distritais do Território de Ponta Porã.

22 — Noticia-se que a "Inter American Education Foundation" contribuirá com cinco milhões de cruzeiros para o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil.

23 — Instala-se o I Congresso dos Estudantes de Comércio do Distrito Federal.

24 — Instala-se na cidade do Rio de Janeiro o IX Congresso Brasileiro de Educação, organizado pela Associação Brasileira de Educação.

24 — Noticia-se que foi fundado em Nova Lima (Minas Gerais) um curso de alfabetização.

26 — Noticia-se que foi inaugurado o Instituto "Natalino Janot", para menores do sexo masculino de 6 a 12 anos, custeado pela Fundação do Cristo Redentor (Distrito Federal).

26 — Instala-se solenemente na Faculdade de Medicina da Bahia (Salvador) o Congresso Brasileiro de Problemas Médico-sociais do Após Guerra.

26 — Noticia-se que está sendo construído em Morro Agudo, Terezópolis (Estado do Rio de Janeiro), prédio para instalação da escola municipal aí existente.

26 — Noticia-se que a União Estadual de Estudantes do Estado de Minas Gerais criou uma escola gratuita para a alfabetização de adultos.

27 — Reune-se a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de S. Paulo, e aprova o ante-projeto de reorganização da carreira de professor secundário.

27 — Segue para o Rio de Janeiro e para S. Paulo uma caravana de bacharelados da Faculdade de Direito da Universidade de Porto Alegre (Rio Grande do Sul).

27 — Segue com destino ao Chile, Uruguai, e Argentina, em viagem de

intercâmbio cultural e científico, a embaixada dos quartanistas da Escola de Engenharia da Universidade de Minas Gerais.

27 — Encerra-se a Reunião Pedagógica do Território de Ponta Porã, que elaborou os programas mínimos para as escolas primárias do Território.

28 — Encerra-se, no Rio de Janeiro, o IX Congresso Brasileiro de Educação, organizado pela Associação Brasileira de Educação.

28 — Arquitetos e estudantes de arquitetura, em memorial dirigido ao Chefe do Governo, solicitam a criação da Escola Nacional de Arquitetura.

28 — A Diretoria da Estrada de Ferro Central do Brasil adquire um ginásio com capacidade para 1.200 alunos, para educação dos filhos de ferroviários.

28 — Uma caravana de 34 engenheiros da Escola Politécnica da Bahia visita a cidade do Rio de Janeiro. (Distrito Federal).

29 — Inaugura-se em Volta Redonda (Estado do Rio), a "Escola Presidente Roosevelt".

30 — A Academia Nacional de Medicina comemora o seu 116.º aniversário.

30 — Noticia-se que durante o mês de junho, o governo do Estado de Goiás concedeu os seguintes auxílios para construção de prédios escolares: ao Educandário Santana, de Goiás, vinte e cinco mil cruzeiros; às Prefeituras Municipais de Anápolis, Jataí, Pires do Rio e Pontalina, respectivamente, cento e cinquenta mil cruzeiros, quinze mil, vinte e cinco mil e quarenta mil cruzeiros.

INFORMAÇÕES DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Esteve em visita ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos o doutor Antônio Benitez, Ministro da Justiça e Instrução Pública da República Argentina.

— Visitou o mesmo órgão do Ministério da Educação a Professora Vannett Lander, chefe do Departamento de Educação Musical da União Pan Americana.

— Visita o Brasil, a convite da Divisão de Cooperação Intelectual, do Ministério das Relações Exteriores, o Professor Júlio Larrea, diretor do Instituto Superior de Pedagogia, da Universidade de Quito, e professor da Universidade de Santiago do Chile. O ilustre educador realizou uma série de conferências na Faculdade Nacional de Filosofia e em outras instituições culturais.

— Continuando em sua campanha de alfabetização, a Cruzada Nacional de Educação empenha-se, no momento, em proporcionar às populações infantis mais necessitadas os meios indispensáveis de estudo. Assim, no primeiro semestre do corrente ano, foram distribuídos 57.129 cartilhas, 59.155 cadernos, 57.479 tabuadas e 69.033 lápis, em atenção a pedidos provenientes de escolas de diversos Estados.

— Foi inaugurada, no Rio de Janeiro, a nova sede da "Casa do Estudante do Brasil", à rua Santa Luzia, 305.

— Concluíram o curso de especialização que vinham realizando no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. do Ministério da Educação, os inspetores escolares do Estado do Maranhão.

Srs. José Maria Saldanha, Edmundo Silva, Nelson Chaves, Elpidio Hermes de Carvalho e Leovegildo Tavares da Silva.

Esses funcionários, comissionados pelo governo maranhense, realizaram, durante quatro meses, estudos teóricos e práticos, dirigidos pelos Professores Dulcie K. Viana e Armando Hildebrand. Os estudos práticos consistiram em visitas a serviços de inspeção escolar, no Estado do Rio, e a diversos estabelecimentos de ensino.

ALAGOAS

O Departamento de Educação de Alagoas anuncia a próxima construção de um moderno jardim de infância, em Maceió, e de um novo grupo escolar na cidade de Penedo.

BAHIA

Foram criadas vinte escolas primárias, em vários municípios do Estado. Anuncia-se também o interesse de várias municipalidades pela criação de cursos noturnos para adolescentes e adultos analfabetos.

GOIÁS

O Interventor federal assinou decreto passando a encargo exclusivo do Estado a manutenção e orientação do ensino primário em todo o território goiano. Por este ato as municipalidades passarão doravante a concorrer com 15 por cento da renda proveniente de seus impostos para ser aplicada no desenvolvimento da instrução pública.

PARA

Noticia-se que o número de escolas primárias em funcionamento no ano de 1944 foi, em todo o território paraense, de 1.293. Nessas escolas estiveram matriculados, no mesmo ano, 78.882 alunos.

As despesas de educação que, ainda em 1942, não ultrapassavam nove milhões de cruzeiros, atingiram no ano passado mais de doze e meio milhões. O Estado do Pará tem ocupado, pela percentagem de despesas aplicadas aos serviços educacionais, dos primeiros lugares entre as demais unidades federadas.

PARAÍBA

Foram iniciadas as obras de construção de dez novos grupos escolares nas cidades e vilas seguintes: Aldeia Velha, Câmara, Comuna, Gurinhés, Ibiatópolis, Juarez Távora, Pombal, Pipirituba, Sumé e Távora.

RIO DE JANEIRO

O diretor do Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro co-

municou ao diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a completa adesão dêsse Estado ao plano de educação de adolescentes e adultos analfabetos, organizado pelo I. X. E. P.

SÃO PAULO

Divulga-se que o dr. Oto Klineberg, professor de psicologia da Universidade de Columbia em Nova York, aceitou o convite para visitar a Universidade de São Paulo. A especialidade do mesmo professor é a psicologia social, e notadamente as diferenças raciais, o efeito do meio sobre a inteligência e a personalidade. O dr. Klineberg regressou recentemente de uma missão de três meses na Inglaterra, França e Alemanha, a cargo do Departamento da Guerra.

— Inaugurou-se a Escola Industrial de São Paulo, mantida pela Associação de Educação Profissional. O novo estabelecimento é dirigido pelo Rev. P. Gregory Feige, há pouco chegado do. Estados Unidos.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ÁFRICA DO SUL

Sob os auspícios da Associação de Educação Renovada, realizou-se, no Training College, de Mowbray, um curso de férias para o professorado primário. Entre os assuntos tratados, figura o das "crianças desajustadas", e meios de sua educação.

CEILÃO

Foi publicado o relatório da Comissão Especial, nomeada pelo Conselho de Estado, para estudo da reforma ge-

ral de educação. Entre as recomendações constantes do relatório figuram as seguintes: todo o ensino primário deverá ser feito na língua do país; o ensino médio deverá compreender um plano de conjunto, com três tipos de cursos, entre si articulados; a educação primária e média deverá ser gratuita.

ESTADOS UNIDOS

Foi estabelecida, na cidade de São Francisco, uma "Escola para pais".

para a qual são convidados os responsáveis por crianças e jovens, que hajam sido levados ao Tribunal de Menores. A escola tem tido freqüência regular de cinquenta pais. O ensino é feito com o estudo de casos concretos, e discussão de problemas de ajustamento social.

ÍNDIA

As associações de educação do país realizaram, em Bombaim, um congresso para debate de variados problemas pedagógicos, sob o título geral de "Democracia na Educação".

PARAGUAI

Por decreto de 9 de julho último, foi completamente remodelado o Ministério da Educação do Paraguai.

A propósito dessa providência de governo, o Dr. J. Dario Quiroz, Ministro da Educação daquele país, endereçou ao Professor Lourenço Filho, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Rio de Janeiro, o seguinte ofício:

"Muito me apraz comunicar-lhe que, por decreto-lei de 9 de julho corrente, foi aprovada a nova organização do Ministério da Educação, a meu cargo, e em cujo estudo e preparação a ajuda de sua experiência e de seus conhecimentos foi de excepcional valor. Confiando plenamente na eficácia do novo instrumento legal, com que conta este

Ministério, para o cumprimento de suas funções, apenas obtida sua sanção, julgo-me no dever de enviar-lhe os melhores agradecimentos pela sua valiosa colaboração pessoal, assim como pela dos técnicos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos".

PORTUGAL

Foi assinado o acordo ortográfico da língua portuguesa, depois de estudos de uma comissão conjunta de membros da Academia de Ciências, de Lisboa, e da Academia Brasileira de Letras.

SALVADOR

Foi inaugurada na capital do Salvador a "Escola República do Brasil". Esteve presente ao ato inaugural o Ministro César Monteiro, da Legação do Brasil, e que agradeceu a homenagem, em nome do governo brasileiro.

SUIÇA

Deixou a direção do Instituto de Ciências da Educação, depois de longos anos de intenso trabalho, o professor Pierre Bovet. Para esse cargo foi escolhido o professor R. Dottrens, que já ocupava uma cátedra.

Pierre Bovet passou a residir em Aiene, onde estabeleceu um abrigo, para crianças desamparadas em consequência da guerra.

BIBLIOGRAFIA

J. QUERINO RIBEIRO, *A memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo*, Separata do Boletim

LUI da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, 1945, São Paulo, 118 págs.

Entre os documentos da nossa história do pensamento pedagógico, no Brasil, a "Memória", redigida em 1816, por Martim Francisco Ribeiro d'Andrade, figura como dos mais interessantes. Escolheu-o o Professor Querino Ribeiro, assistente da cadeira de História e Filosofia da Educação, da Universidade de São Paulo, para tema deste trabalho, com o que vem prestar excelente contribuição aos estudos da evolução pedagógica no país.

Nos dois primeiros capítulos, o A. indica as condições gerais da educação no início do século passado, as da vida econômica e social da colônia e, em particular, as da Capitania de São Paulo.

Comenta depois a obra da educação dos jesuítas, a reforma do Pombal, a influência da transmigração da família real para o Brasil, em 1808, para dar, então as origens e credenciais de Martim Francisco, analisando as razões porque teria êle escrito a "Memória". No capítulo final, traça considerações gerais sobre o conteúdo do documento, de que examina as passagens mais interessantes e alguns dos pontos fracos. Os textos integrais da

"Memória", da petição que a acompanhou, bem como de outros documentos, são apresentados em apêndice.

O A. admite que as bases da educação moderna tenham vindo da filosofia de Kant, da experiência de Pestalozzi e do nacionalismo de Fichte, a que a realização prática de Lancaster teria dado possibilidades de maior difusão ou extensão popular; entende que, antes da transferência da família real não havia, em nosso país, maior sentimento e idéia de "nacionalidade"; e conclue por dizer que êsse fato histórico, de tão importantes conseqüências, coincidente também com o advento de novas bases da educação, em muitos países, impôs a homens cultos da época a consideração geral do problema, mediante a concepção de planos ou sistemas.

Martim Francisco, um dos três grandes Andradas, era, como já observara Sílvio Romero, "um meio termo entre os seus dois irmãos. Nem tão ilustre sábio como José Bonifácio, nem tão notável orador como Antônio Carlos". Depois de seus estudos em Coimbra, teve comissões do governo português e, desde os primeiros anos do século, exercia o cargo de Inspetor das Minas e Matas, na Capitania de São Paulo. Aí ensinou também filosofia e matemática. Em suas viagens de inspeção, não só observava a natureza, mas o homem, como se vê de escritos em

que descreve as populações de certas zonas da então Capitania.

Respeitáveis eram assim as suas credenciais para a apresentação de um plano de reforma pedagógica, observa o A.. A razão direta por que a teria escrito parece ter sido a de sua dispensa das funções de inspetor de minas e matas, com conservação, no entanto, dos honorários do cargo. É o que êle mesmo diz numa petição ao Príncipe Regente, em que pede lhe seja concedida a " direção dos estudos da Capitania", para que não tivesse proventos sem trabalho. Martim Francisco tinha, ademais, "um fraco pelo planejar, conforme se verifica facilmente nos seus diários, das expedições mineralógicas, em que, por da cá aquela palha, punha sempre um plano".

Como quer que fosse, a " Memória". cujo original infelizmente não está datado, foi apresentado ao governo em 1816, pois que a ela se refere um parecer redigido por Luis José de Carvalho e Melo, o futuro Visconde de Cachoeira, em dias de novembro do mesmo ano. Êste parecer louva o trabalho, mas é contrário à aplicação das medidas que recomenda por duas razões: de inconveniência de sua aplicação, numa só capitania, e impossibilidade de aplicação geral ao país, pelas dificuldades da legislação e carência de professores.

Declarada, porém, a independência, Martim Francisco submete à Constituinte o seu trabalho, em sessão de 9 de maio de 1823. A Comissão da instrução recebe-a com que agrado; não a examina, porém, quanto às idéias, e propõe seja impressa, para servir de guia aos atuais professôres e estímulo aos homens de letras para composição de compêndios elementares enquanto não se dê uma adequada forma à instrução pública". Mas o governo não mandou imprimir o plano, nem os ministros do

Império, em seus relatórios, vieram a fazer-lhe qualquer referência.

A " Memória", conforme se vê do texto original, conservado no Arquivo Nacional, compreende treze capítulos, assim epigrafados: I— Necessidade de uma instrução geral, e mais conforme com os deveres do homem na sociedade; insuficiência da atual; II — Divisão da instrução pública em três partes, deduzida de considerações sôbre as diferentes idades do homem, sua capacidade natural, e tempo que êle pode empregar em instruir-se, e sôbre os serviços de diversos graus que a sociedade exige de seus membros; III — Primeiro grau de instrução comum; distribuição das escolas, divisão do curso e discípulos; IV — Estudos do primeiro ano; V — Estudos do segundo ano; VI — Estudos do terceiro ano; VII — Considerações sôbre o método seguido neste primeiro grau de instrução; VIII — O segundo grau de instrução, duração do curso, divisão das escolas, mestres, etc.; IX — Estudos do segundo grau de instrução; X — Considerações sôbre cada uma destas matérias, e sôbre o que delas se deve ensinar; XI—Compêndios e mestres; XII — Necessidade de um Diretor dos Estudos; suas qualidades e obrigações, etc. XIII — Regras para os diferentes cursos desta instrução.

Como se depreende dêsses títulos, a memória encerra um plano político, situa questões de administração e organização escolar, descendo também a normas didáticas. O Professor Querino Ribeiro entende que se apresentava ela como " plano notável e exequível para atender, de um lado às novas condições em que se encontrava o país; de outro, no movimento mundial em favor de uma educação nova e para as massas". " Pretendendo a maior difusão do ensino pelas

diversas camadas da população, preparava a consolidação da nossa unidade nascente, pois, embora escrita para a Capitania de São Paulo, não excluía as outras regiões, conforme deixa transparecer em parágrafos do capítulo XI, e foi reconhecido pelos dois pareceres que mereceu: o de Luís J. C. e Melo e o da Comissão de Instrução da Assembléa Constituinte".

Os comentários do Professor Querino Ribeiro, embora exaltem a Memória denotam sempre franqueza e rigor de crítica histórica. É assim que, referindo-se a arguição de que Martim Francisco teria aproveitado muitas idéias de Condorcet, sem citação expressa, aceita a crítica, explicando, porém, que elas não aparecem em tradução pura e simples.

" Fez a adaptação de um plano de ensino projetado por um revolucionário numa república ultra-democrática, com uma tradição de cultura multi-secular, para um país novo, semi-colonial, governado por uma monarquia ultra-absolutista".

As conclusões gerais, expressas pelo A., quanto ao mérito do trabalho, permanecem, assim de pé, sobretudo quando se referem à possibilidade de ajustar-se o plano às condições brasileiras da época. Procurava a aplicação da ciência e o desenvolvimento de seu ensino; pretendia uma atuação nacionalizadora pela escola; desejava a independência da educação religiosa: tinha, enfim, caráter democrático, por que insistia em que a educação pública devesse alcançar a tôdas as classes da população.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A "Carta Brasileira de Educação Democrática", recentemente votada pelo Nono Congresso de Educação, convocado pela Associação Brasileira de Educação, e reunido nesta capital, é um documento cuja importância não precisa evidentemente ser encarecida.

Entre os grandes problemas que interessam, simultaneamente, à educação e à democracia, estão sem dúvida os seguintes :

1) educação para a democracia, isto é, preparação das atuais e das novas gerações para o exercício honesto do regime político democrático;

2) democracia na educação, ou seja a aplicação à escola do princípio de participação de todos na direção da comunidade ;

3) educação na democracia, isto é, o papel que cabe à educação nos regimes democráticos;

4) finalmente a educação da democracia, quer dizer, o aperfeiçoamento constante do regime democrático e a luta contra a sua corrupção.

Todos êsses problemas, da mais flagrante atualidade, partem do pressuposto de que, tanto a educação como a democracia, representam um benefício para o homem e para a sociedade. A educação, por ser o aperfeiçoamento do homem. A democracia, por ser a emancipação da comunidade.

E' mister, portanto, que uma educação democrática represente simultaneamente o aperfeiçoamento do homem e a emancipação da comunidade. Aquele como fim essencial, e, esta, como meio essencial.

Sempre que a educação *limitar* o aperfeiçoamento do homem ou *impedir* a emancipação da comunidade — não será uma educação democrática. Assim como, toda vez que uma educação democrática restringir o exercício de uma pedagogia integral, terá falhado à sua finalidade, que é precisamente garantir a liberdade e evitar o privilégio. Toda educação democrática que não partir do *multilateralismo* e não fugir a toda *unilateralidade* estará contradizendo sua própria natureza. O que faz a força e a justiça da democracia, o que a torna hoje em dia indispensável para a solução dos problemas sociais, é precisamente criar um ambiente social em que os direitos da Pessoa Humana e dos Grupos Sociais fundamentais fiquem plenamente assegurados. O maior problema, portanto, da educação democrática e conciliar organicamente, num país, a unidade e a diversidade. A educação anti-democrática de nossos dias, exemplificada nos totalitarismos de toda espécie, direitistas ou esquerdistas, pretende justamente impor uma unidade à custa da diversidade. A preocupação de toda pedagogia democrática, portanto, deve ser a defesa intransigente dos direitos da pluralidade e do dever da convivência

pacífica para o bem comum e para o justo bom próprio. Para isso, não basta combater o erro da educação a serviço da Força ou de outro Mito qualquer, — seja o Estado, seja o Partido, seja a Revolução, seja o Nacionalismo. E' preciso não fazer da Democracia uma figura de proa. E' preciso compreender que a democracia é um regime de convivência humana, baseado nos direitos irredutíveis da Pessoa Humana e dos Grupos Sociais em que a personalidade vive e se expande. Sempre que se hipertrofia um desses grupos, particularmente o Estado, e se nega os direitos dos demais, ou quando se tolhe o direito à expansão da personalidade além dos limites naturais da sociedade e da natureza física, está se contradizendo consigo mesma a educação democrática.

Na defesa desses direitos, há 15 anos formulávamos os princípios fundamentais de uma educação humanista completa, que opúnhamos — "ao naturalismo societista ou ao individualismo agnóstico", pois víamos dois sistemas socio-pedagógicos em face um do outro: — "a) de um lado, o que considera a sociedade como fim do indivíduo; b) de outro, o que considera o indivíduo como fim e a sociedade como meio. Números sistemas educativos se encontram de um e de outro lado. Nós católicos defendemos a superioridade da pessoa humana sobre a sociedade. Os partidários integrais do modernismo pedagógico, da "escola nova", estão no primeiro grupo, pois consideram a sociedade como superior à personalidade, sendo só ela originária na fixação de direitos e deveres". (*Debates Pedagógicos*, 1931, pág. X).

Infelizmente, a filosofia social em que assentam os princípios desta "Carta Brasileira da Educação Democrática" parece inclinar-se mais no sentido da

subordinação da Pessoa Humana à Sociedade, do que na desta àquela. Julgo, por isso mesmo, necessário destacar nesse notável documento, onde tanta coisa há que louvar, o que me parece pseudo-democrático ou mesmo anti-democrático. Pois em todos os terrenos, hoje em dia, nos defrontamos com o problema das infiltrações totalitárias nos princípios democráticos. Neste momento, o que nos interessa é a reciprocidade desses dois movimentos Complementares — o da educação e o da democracia, como sistema de convivência social superior ao das ditaduras da Direita e da Esquerda que dominam o século XX.

Ora, os princípios fundamentais da educação democrática são: o da liberdade contra a opressão; o da afetividade contra a violência; o da variedade contra o monopólio.

Na "Carta Brasileira de Educação Democrática", a partir da magnífica definição contida no capítulo inicial, muita coisa se encontra que se enquadra perfeitamente dentro desses princípios. Escuso-me de mencionar esses pontos, que felizmente predominam sobre os demais. Aqui me limito a destacar o que justamente contradiz esses princípios e se infiltrou consciente ou inconscientemente no corpo do documento, por influência talvez de uma filosofia social hesitante que proclama expressamente a primazia da pessoa humana e se filia implicitamente aos dogmas do socialismo, do sociologismo ou do coletivismo dominantes em nossos dias e que estão corroendo, por dentro, a própria democracia.

Percorrendo os parágrafos do documento em questão, tendo em mente os três princípios essenciais acima formulados, além daqueles sobre que fundamos a nossa concepção católica da pedagogia, acodem-me as seguintes Objec-

ções. As letras d) e e) do cap. I trazem um espírito sectário, habilmente disfarçado numa terminologia cuidadosamente escolhida para não chocar. O primeiro, d) diz: "dar o maior relevo possível ao ensino das ciências, considerando que, além de ser a ciência a maior fonte do progresso cultural, seu estudo concorre em máxima parte para criar e estimular o interesse pela verdade, o espírito crítico e experimental e o sentimento de tolerância".

O que uma educação verdadeira pede não é o relevo a êste ou àquele gênero de matéria, mas sim a *harmonia natural entre tôdas*. Por que dar um relevo especial, "o maior possível", às ciências experimentais, senão com o intuito de diminuir o relevo das letras, da história, da filosofia ou da religião? Se assim fôr, como tudo indica que seja, não é o amor da ciência que ditou esse parágrafo, e sim o sectarismo científico, que tudo quer reduzir ao experimentalismo e, portanto, negar os direitos da razão e da fé. A ciência (experimental) não é "a maior fonte de progresso cultural". E' *uma das fontes do progresso cultural*. O progresso da ciência experimental nazista foi simplesmente assombroso, como não podemos negar, por mais que nos indignem os resultados práticos dêsse progresso. A ciência experimental é uma arma cega. Ela vale o que valem a consciência e a mão que a manejam. E essa consciência e essa mão são precisamente — uma filosofia da vida, uma ética, uma fé. A fé nazista pôs a *ciência* ao serviço do racismo. A fé fascista pôs a *ciência* ao serviço do nacionalismo imperialista. Qual das duas concorreu para o progresso cultural da humanidade?

Todo cientificismo é falso. E' a negação da ciência. E' uma das formas

da magia contemporânea, como aliás tão bem viu o insuspeito Sir John Frazer, no seu "The Golden Rough". Tão falso é, pois, hipertrofiar os estudos clássicos, no ensino secundário, em prejuízo das ciências, como dar a estas "o maior relevo possível", com prejuízo das demais matérias. Temos de procurar o equilíbrio. E essa é precisamente uma das características do verdadeiro espiritu humanista e democrático, em matéria pedagógica como em tudo mais.

O sectarismo cientificista que ditou êsse parágrafo foi provavelmente o mesmo que propôs o seguinte: "Evitar que influências dogmáticas deturpem o caráter democrático da escola e atentem contra a expansão da personalidade do educando".

Se o termo "dogmáticas" fôr entendido como imposições opressivas de qualquer espécie — quer científicas, quer políticas, quer professorais ou de outro qualquer gênero — de pleno acordo. Mas se fôr entendido, — como está claro que foi a intenção do autor dêsse desastrado parágrafo — como sendo a *exclusão do ensino religioso das escolas*. então temos de levantar imediatamente o nosso protesto.

Êsse ataque inoportuno, reacionário P mesquinho viria macular tôda a obra de boa fé que numerosos educadores fizeram durante o Congresso em boa hora promovido pela A. li. E. Acredito que o insidioso dispositivo em questão ali foi encaixado sem que o plenário fosse convenientemente advertido. Sabemos bem como é fácil incluir, entre dezenas ou centenas de emendas, duas ou três linhas, aparentemente inofensivas e que contém, no entanto, em seu bojo, tôda uma carga de veneno destruidor.

Êsse parágrafo infeliz tem de desaparecer, sob pena de vermos uma Carta

de Educação Democrática incluir dispositivos nitidamente anti-democráticos. Pois o dispositivo laicista e anti-religioso em questão seria uma arma de uma minoria contra os que ainda são, com a graça de Deus, a imensa maioria da população brasileira. E não seriam apenas os católicos, as vítimas desse dispositivo, mas ainda os protestantes e os judeus. Seria um dispositivo, simultaneamente, anti-crístão e anti-semita! Não sei como isso se coadunaria com os propósitos honestos de uma educação que se baseia nos justos interesses do Povo. E que faz dos "princípios majoritários" um dos seus *dogmas* (let. c).

A esse respeito, devemos advertir que um dos perigos que sempre correu a Democracia é a substituição da *Declaração dos Direitos* pela *Ditadura da Maioria*, como princípio fundamental.

Prosseguindo na análise do documento, é fácil verificar que a tendência dominante, nos vários dispositivos, e precisamente nos que orientam filosoficamente o todo, *não é democrática e sim socialista*. É o que se vê de certos dispositivos do cap. "Limites e obrigações da intervenção do Estado em matéria de educação". O n.º 3 assim está redigido: "As finalidades da educação devem ser traçadas pelo Poder Público (sic), não arbitrariamente, mas em conformidade com os conhecimentos das ciências de educação e com os anseios e aspirações das coletividades, refletidos através de conselhos populares de educação".

Vê-se, por aí, que as instabilíssimas Ciências Pedagógicas, os suspeitíssimos Conselhos Populares de educação e o onipotente Estado seriam os ditadores da cultura do nosso pobre povo! Como sabemos que as ciências de educação, por sua própria natureza, são incapazes de fixar uma "finalidade" à educação,

pois a ciência não se ocupa com os *jins* e sim com os *fatos*; como sabemos que os "conselhos populares, da educação", ou soviets pedagógicos, serão dilacerados pela política partidária ou absorvidos, o que é mais provável, pelo Partido Comunista, que já hoje se baseia em tais "conselhos democráticos" — teremos como "finalidades da educação" as que nos forem ditas pelo listado, "em conformidade" com pseudo-deliberações "científicas" e "democráticas". Em suma, um caos, em que a única força efetiva será o Estado, o Leviatã, o Onipotente, o Absoluto, que se apoderará de nossos filhos ou netos ao berço, para os talhar a seu jeito, segundo os dogmas do Coletivismo anti-democrático que se fantasia de Democratismo para melhor se apoderar das consciências. Todo esse capítulo é a negação da cultura democrática e a sua substituição pelo Absolutismo mais intolerante. O artigo 5.º reafirma esse quase-monopólio do Estado, nos seguintes termos: "Reconhecendo esse dever incumbe primordialmente ao Poder Público realizá-lo na maior amplitude. A iniciativa particular, na consecução desse objetivo, será admitida em caráter subsidiário, com a cooperação e assistência das autoridades do ensino". O III." Reich não queria outra coisa...

Pois, como se vê, o Ditador da Educação será o Estado! É a teoria totalitária em todo o seu esplendor! É um exemplo típico dessa terrível confusão que se está hoje estabelecendo entre Democracia e Comunismo. O Comunismo é o predomínio absoluto da Autoridade sobre a Liberdade. A Democracia é o predomínio, absoluto ou relativo, da Liberdade sobre a Autoridade. É preciso optar. E hoje o que estão fazendo os comunistas é assumirem o nome da Democracia, para fazer impor o seu autoritarismo ilimitado.

Essa tendência manifesta ao monopólio educativo do Estado, negação da cultura democrática, é ainda transparente no fato de não haver, em todo o documento, *uma só referência à Família*, como autoridade educativa! Para esta Carta Brasileira de Educação Democrática, a *Família não existe!* Só existem — o indivíduo, os Conselhos Populares, a Escola e o Estado! Nem as famílias nem as igrejas figuram, neste Código, como autoridades educativas. A educação doméstica e a educação religiosa, por isso mesmo, passam por inexistentes! Aliás, há textos expressamente positivistas que se insinuaram no documento, e sabemos que o positivismo, como o socialismo integral, pretendem *substituir-se a toda outra religião de ordem sobrenatural*. f.ssc pniitn se torna patente da leitura do capítulo dedicado à "educação para a cooperação internacional e para a fraternidade humana", onde se pretende propor, se não impor, um "padrão cultural do século XX", que será mais um "dogma" da nova religião pedagógica, "democrática" de nome, mas *positivista* de natureza, uma de cujas finalidades será segundo o art. 11 desse capítulo: — "promover anualmente a festa internacional do Estudante, destinada à glorificação do gênio criador da Humanidade, em arte, filosofia e ciência"! A Humanidade será o Deus dessa educação.

Pelo que se vê, infiltraram-se nessa "Carta Brasileira de Educação Democrática" vários dispositivos que violam a sua natureza e a tornam, menos uma carta de educação democrática, que um código de educação *pre-socialista*, baseado na Autoridade, na Uniformidade, no quase-monopólio do Estado, no laicismo completo, na hostilidade à Família e na ignorância das instituições religiosas, ao menos como instituições

morais educativas. O que faz a natureza e a solidez da educação democrática é justamente permitir a *coinvência pacífica* dos sistemas educativos não antidemocráticos, de acordo com a consciência das Personalidades e dos Grupos Sociais, sem permitir o Absolutismo do Estado ou de qualquer outro grupo, nem a padronização da juventude.

Se permanecerem, nessa Carta, os dispositivos anti-democráticos e sectários que nela se infiltraram, ficarão viciadas as numerosas disposições benéficas que nela se encontram.

Em 1931, quando foi publicado o famoso "manifesto dos Pioneiros", onde pela primeira vez se insinuaram entre nós os dogmas de um totalitarismo pedagógico, (pois são vários os totalitarismos educativos em nossos dias), houve quem escrevesse, sob o título de "Absolutismo Pedagógico", entre outras coisas, as seguintes palavras:

— "Materialismo biológico e sociologismo evolucionista são, portanto, as bases filosóficas desses pedagogos, que assim se confessam radicalmente anti-espiritualistas. Se a expansão "biológica" do indivíduo é o fim último a que visam os "pioneiros", o fim imediato é o *absolutismo do Estado pedagogo*... Uma vez condenada a ordem sobrenatural e os direitos e deveres dela decorrentes, a marcha do naturalismo pedagógico só pode parar no totalitarismo integral... Se as idéias contidas nesse infeliz manifesto lograrem um dia execução neste pobre Brasil... ter-se-á perpetrado, entre nós, o mais monstruoso dos crimes *contra a nacionalidade*" (*Absolutismo pedagógico* (193) in "Humanismo Pedagógico" Stela ed. 19-14, ogs. 43-48).

Se confrontamos os dois documentos, verificamos, com certa alegria, que a

Carta Democrática de agora contém menos fermento totalitário que o Manifesto de há 15 anos passados. Sem muito esforço, poderá ser expurgada. dêsses e de outros defeitos em alguma próxima revisão, de modo a que possamos todos, católicos ou não, na base de um código pedagógico realmente *democrático*. trabalhar pela educação eficiente do nosso abandonado e excelente povo brasileiro. — *Tristão de Athayde* (*O Jornal*, Rio).

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

"The Young Worker: The Juvenile Employment Service" é o título de um folheto publicado pelo Ministério do Trabalho e Serviço Nacional da Grã-Bretanha. Aí se descreve o sistema adotado para a colocação de menores no trabalho, isto é, apresenta o serviço de orientação profissional mantido por aquele Ministério.

A primeira impressão que se tem da leitura desse folheto é, nesse terreno, do primado do interesse coletivo sobre o individual. O problema é considerado de interesse econômico e trabalhista, só secundariamente educacional, razão pela qual a responsabilidade de colocação de menores está afeta ao Ministério do Trabalho. Todavia, onde o Ministério não mantém agências, admite-se a colaboração voluntária das autoridades locais de educação.

O trabalho de orientação, isto é a procura de ocupação adequada às aptidões e à vocação do menor, a vigilância deste nos seus primeiros passos na vida profissional, bem como o reajustamento dos que venham a ser, por isso ou por aquilo, mal sucedidos no trabalho, é dirigido por comissões especiais constituídas, em todos os casos, de administradores escolares e de representantes de professores, de patrões, de trabalha-

dores e de outras pessoas sabidamente interessadas em problemas juvenis e com eles familiarizadas. A serviço dessas comissões estão especialistas em orientação profissional, que se informam regularmente sobre o rendimento escolar do paciente, sua saúde, qualidades de caráter, condições econômicas e outras do ambiente doméstico, aptidões, nível de inteligência, etc.

Uma das coisas mais curiosas a se observar nesse folheto é a mudança de política relativa à orientação profissional, como consequência da guerra. Mais uma vez temos uma impressão de primado dos interesses coletivos, melhor, de um compromisso entre o tradicional liberalismo britânico e os imperativos "coletivistas de uma nação em perigo. Antes da guerra o menor era livre de procurar emprego por esforço próprio ou de parentes e amigos. Oferecia-lhe o Estado as facilidades de um serviço de orientação profissional, mas de nenhum modo o coagia a procurá-lo. Todavia foi preciso restringir essa liberdade, que repercutia nos locais de trabalho como desperdício de tempo, de material e de esforços, no preparo profissional de menores sem aptidão para o exercício de ocupações, a que o acaso ou caprichos pessoais os haviam levado. Por isso, decretos de 1940 e 1942 proibiram certas indústrias de recrutar aprendizes, sem que fosse ouvido o serviço oficial de colocação de menores. Assim, se, antes da guerra, apenas 30% dos menores procuravam serviço nessas indústrias, através das comissões de colocação de menores do Ministério do Trabalho, agora, praticamente, todos elegem sua primeira ocupação ou mudam de emprego mediante audiência de repartições do Ministério.

Todavia, como bem o demonstra o folheto à que estamos nos referindo, permanecera de pé as preocupações libe-

rais e individualistas da velha Inglaterra: "O futuro do menor é considerado, na prática, como de primordial importância, ainda que com prejuízo para a produção"; mais adiante: "Os serviços que ajudam aos moços e moças a escolher uma carreira adequada e a encontrar um emprego conveniente e que zelam por seus interesses como trabalhadores, representam apenas algumas contribuições, no sentido de proporcionar ao adolescente uma oportunidade melhor para converter-se em um homem ou mulher feliz e útil."

De qualquer modo, a leitura desse folheto seria imensamente útil a quantos têm a responsabilidade de orientação da juventude nas suas relações com o trabalho, problema a que, no Brasil, têm sido oferecidos minguaadíssimos cuidados. — R. De M. (*Folha da Manhã*, São Paulo).

ESCASSEZ DE TÉCNICOS

Apareceu nos Estados Unidos, achando-se já em segunda edição, um volume com esse título bastante significativo como indicação de seu conteúdo — "Brasil on the March" e o subtítulo — "A Study in International Cooperation". Devemos a sua autoria ao Sr. Morris Llewellyn Cook, chefe da missão técnica norte-americana, enviada ao nosso país sob os auspícios do Departamento de Estado, do Office of Economic Warfare, da War Production Board. Fazemos referência aos órgãos do governo norte-americano envolvidos na oportuna e proveitosa iniciativa, para deixar bem definida a excelência do conjunto de especialistas que, assistidos por personalidades nossas, empreenderam investigações cuja utilidade não se faz preciso ressaltar.

Quatro objetivos básicos definem o escopo visado com a vinda ao Brasil

da missão técnica norte-americana. Antes, porém, de referi-los, ou para melhor encarecê-los, ocorre-nos lembrar que a responsabilidade da proteção da democracia constituiu ciclópica tarefa de que se desempenhou vigorosamente a técnica dos Estados Unidos. Sem essa técnica, a democracia não teria podido dispor de um arsenal apto à sua esmagadora defesa. Foi ela a resistência que se opôs à força quase insuperável da prodigiosa técnica germânica.

Essas palavras visam, mais do que referir um fato notório, dar uma idéia da dimensão dos esforços que a missão técnica norte-americana empreendeu no nosso país e a natural capacidade com que soube empreendê-los. Os seus quatro objetivos podem ser assim resumidos: dilatar a produção brasileira de artigos essenciais, especialmente aqueles anteriormente importados dos Estados Unidos, de modo a poupar espaço nos transportes marítimos; converter as indústrias locais ao uso de matérias primas sucedâneas das que eram também adquiridas no estrangeiro; melhorar a situação dos meios de comunicação; lançar as bases da economia industrial do Brasil, no seu conjunto.

A tarefa da missão técnica norte-americana pode ainda ser resumida noutras palavras, dizendo-se que, fundamentalmente, consistiu em examinar os pontos fracos ou instáveis da nossa estrutura fabril e em sugerir os remédios aptos a corrigi-los. Talvez o flanco mais vulnerável de todos diga respeito às deficiências de nossa aptidão técnica. Daí o alcance da iniciativa, a sintetizar-se assim: para garantir as linhas inseguras da nossa formação econômica recebemos do país que desfruta hegemonia nesse domínio subsídios em aptidão especializada cujos benefícios dependerão de nossa capacidade para utilizá-los.

O Brasil está atravessando uma fase de preparo das vigas mestras do seu poderio industrial. Contrasta, porém, com isso, a alarmante escassez de engenheiros e de outros especialistas, no domínio da técnica. Se é difícil compreender a existência de semelhante lacuna, muito mais difícil ainda se nos afigura justificar a sua continuidade.

O Brasil constitui um país extremamente pobre de valores em todos os ramos. A indústria que aí temos, arrasando-se em empirismo indefensável, representa o produto específico dessa insuficiência de aptidões especializadas. Assinalava-nos há pouco, opinião autorizada, a surpresa que tivera, após poucos meses de contacto com a realidade brasileira, ao sentir as lacunas de conhecimentos econômicos notadas no convívio com a generalidade das figuras de maior relevo na administração pública. No domínio da técnica propriamente dita, o chefe da missão norte-americana frisa no seu livro acima citado, que "there is a serious shortage of engineers and other technical specialists". Noutras palavras, há uma séria escassez de engenheiros e de outros técnicos, no Brasil.

Desejamos fixar outras considerações incisivas que o Sr. Morris Llewellyn Cook expende a semelhante propósito. Não há divergências de opinião, diz êle, acerca da amplitude dos recursos do Brasil, bem como quanto à esplêndida diversidade desses recursos. Devemos, porém, reconhecer, segundo a moderna filosofia dos homens de negócios, que a aptidão técnica, *that technical know-how* pode facilmente ultrapassar, em magnitude, o ativo dos recursos nacionais, mesmo que se trate de um país que represente o maior reservatório de riquezas naturais. Uma nação relativamente pobre pode, numa época de ener-

gia elétrica, de electrões e de sintéticos, forjar um alto padrão de riqueza e de um elevado estalão de vida através de assídua cultura técnica. Por outro lado, mostram-se numerosos os exemplos de nações opulentas, segundo o critério de seus recursos naturais, porém caracterizados pela existência de populações que vivem em condições abjetas, essencialmente devido ao atraso de desenvolvimento de sua técnica.

O fruto mais sazonado que o Brasil deve colher, como consequência da fecundação da semente lançada pela missão técnica norte-americana, não pode ser outro senão o encerramento da fase de rotina em que vacila a formação de sua economia industrial. Essa economia mantém-se distanciada do progresso do mundo talvez em mais de meio século. Eis a lição que ressalta do livro — "Brazil on the March", cujas trezentas páginas encerram matéria de interesse vital para uma nação pouco ao par dos deveres que lhe impõe a magnitude do seu destino. Infelizmente, ainda consideramos o dever uma espécie de fogo fátuo, quando êle é a seiva da grandeza de uma nação. — (*Jornal do Comercio*, Rio).

MATRÍCULAS GRATUITAS

Dispondo sôbre o problema da assistência educacional, a lei orgânica do ensino secundário, de abril de 1942, tornou obrigatória a reserva, na lotação dos estabelecimentos de uma percentagem de lugares gratuitos, ou de contribuição reduzida, em favor de adolescentes necessitados.

Extinguindo as taxas de Inspeção sôbre os estabelecimentos particulares de ensino em geral, o Decreto-lei n.º 7.637, de 12 de junho dêste ano, estendeu, a todos os que se beneficiaram com a

extinção do tributo, a obrigatoriedade daquela reserva de lugares gratuitos, determinando, ao demais, o critério a ser observado na distribuição do favor e na fixação das percentagens, diretamente baseada na capacidade total do estabelecimento.

Competindo ao Ministro da Educação baixar as instruções necessárias à execução do aludido édito, o Sr. Gustavo Capanema, após os estudos feitos, concluiu que seria aconselhável uma revisão do preceito atinente ao critério pre-estabelecido. Apresentou ao Chefe do Governo um projeto de lei contendo as sugestões que lhe pareceram oportunas.

Ontem, o Presidente da República assinou o projeto que lhe foi presente pelo titular da Educação em virtude do qual a reserva anual de lugares gratuitos e de contribuição reduzida ficará dependente, na proporção de cinco por cento, do montante da arrecadação a título de ensino, dos estabelecimentos escolares.

Os beneficiários dessas vantagens — os adolescentes necessitados — serão indicados por uma comissão constituída pelo diretor do colégio, um membro do corpo docente e pelo inspetor federal, observadas as instruções baixadas a respeito pelo Ministro.

O novo dispositivo legal, sem dúvida, atende com maior equidade aos objetivos colimados, de vez que continua a assegurar a conversão do benefício aos alunos pobres sem poder causar, contudo, em face do critério adotado, sacrifício dos estabelecimentos de ensino. — (*A Manhã*, Rio).

O CENTENÁRIO DO ENSINO NORMAL

Prepara-se o magistério paulista, por iniciativa do Departamento de Educa-

ção, para comemorar de maneira condigna a passagem, em 16 de março da 1946, do primeiro centenário do ensino normal em São Paulo.

Mesmo nos Estados Unidos, conhecidos como vanguardeiros de progresso em quase todos os setores das atividades humanas, o ensino normal só apresentou indícios de lograr organização, meio século depois da Independência. Nesse terreno, é justo dizer que Massachussets foi o Estado pioneiro, com duas escolas normais instituídas em 1839, sem prédio próprio ainda mas já com as respectivas escolas primárias anexas. A iniciativa particular e o Estado repartindo entre si as responsabilidades financeiras dessa empreitada educacional, sabe Deus com quantos tropeços e embaraços de tóda sorte lutaram as duas primeiras escolas normais norte-americanas para vencer, impondo com sua sobrevivência o conceito de que o mestre escola devia mesmo ter uma formação profissional própria. Aliás, a luta pela continuidade das duas escolas de Massachussets foi encarada como um verdadeiro teste, pondo à prova a vitalidade da democracia ocidental, que realmente se mostrou capaz de sérios empreendimentos na trilha do progresso humano.

Diz d. Carolina Ribeiro que teria surgido no Chile a primeira escola normal sul-americana e que o Espírito Santo reivindica para si a glória de ter sido pioneiro no Brasil nessa matéria. Entretanto, parece-nos que a primeira escola normal brasileira, a de Niterói, data de 1830. São Paulo só aos 16 de março de 1846 teve estabelecimento desse gênero, quando o governo provincial criou a Escola Normal da capital, que teve um único professor encarregado de lecionar todas as matérias e que, na primeira fase, só diplomou 18 professo-

res, durante 22 anos de funcionamento. De qualquer forma, o aparecimento de uma escola normal em São Paulo, logo no princípio do Segundo Império significa que esta terra, contemplada como Pernambuco, desde 1827, com uma Faculdade de Direito mantida pela Corte, teve logo na devida conta o problema dos mestres para as escolas primárias.

Cincoenta anos depois do aparecimento da primitiva escola normal paulistana que, na primeira de suas três fases, funcionava numa dependência da antiga igreja da Sé, admitindo somente alunos do sexo masculino, começam a surgir as velhas escolas normais do interior de São Paulo. Ainda nos derradeiros anos do século passado, instituem-se as de Itapetininga e Piracicaba. No limiar deste século XX, vão brotando as de Guaratinguetá e Campinas, Pirassununga e Botucatu, São Carlos, Casa Branca e, em 1912 admitindo só moças, a do Braz, hoje Escola Normal "Padre Anchieta".

Por quasi 50 anos só NOS servimos dessas dez primeiras escolas. Km 1939 e 1940, foram criadas nove normais oficiais, em Mococa, Franca, Catanduva, Araçatuba, Santa Cruz do Rio Pardo, Itapeva, Tatuí, Tietê e Assis. Volta agora, após pequeno intervalo de cinco anos, a ampliar-se o número das normais paulistas, com a criação das sete escolas oficiais de São Manuel, Bauru, Itapira, Taquaritinga, Lins, Mirassol e Piraju. Ao terminar o ano que passa, o Estado de São Paulo disporá, pois, de extensa rede de, pelo menos, 26 escolas normais oficiais, que com os estabelecimentos municipais e particulares, cujo número sobe a cerca de 60, representam, em média, uma escola de formação profissional de professores para cada grupo de quatro municípios, no máximo.

Agora, quando se vai comemorar a passagem do 1.º centenário do ensino normal entre nós, é justo realçar, com registro especial, neste ano de 1945, a ocorrência também do cinquentenário do ensino complementar.

Criadas em 1895, pela reforma de que participara Gabriel Prestes, e instaladas por Cesario Mota, as escolas Complementares de São Paulo, traziam o propósito inicial de completar, em 4 anos, a tarefa da escola primária que também era organizada em curso de 4 anos. Não visavam, portanto, a formação profissional do professor. Mais tarde, uma ampliação do curso, verificada na Escola Normal, provocou alarmante deserção de alunos, abrindo o problema da falta de mestres para as escolas públicas. Foi assim que a escola complementar se viu, mais tarde, com a missão de preparar os mestres necessários.

A tal respeito, sabedor do interesse que votamos à história do ensino em São Paulo e no Brasil, escreve-nos João Lourenço Rodrigues, velho e grande mestre que ajudou a forjar gerações de professores, e que em todos suscita admiração, estima e respeito, porque sua nobre vida, passada e presente, é um alto padrão de labor e honra para mais dignificar o magistério de São Paulo. Diretor da instrução pública no período de 1900-1907, instituiu entre nós a publicação periódica dos anuários de ensino, com o objetivo de melhor informar os sucessores no senado administrativo. Requerendo licença comum, percorreu os Estados Unidos á sua custa, para conhecer de perto o que se fazia na América do Norte em matéria

de educação e trazer elemento com que vem contribuir à solução dos nossos problemas educacionais.

Êste é um trecho de sua carta, quando nos conta das escolas Complementares: "Foi por isso que as escolas Complementares tiveram, talvez a título precário, a faculdade de formar professores, tanto como a Escola Normal. As duas primeiras, destinadas a servir de paradigmas, foram instaladas, como lhe disse, em 1895, isto é, há 50 anos. Essas "escolas modelos Complementares" diplomaram as suas primeiras turmas de alunos em 1898: — 22 alunas e 18 alunos. Entre estes figuravam Joaquim José Cardoso de Melo Neto, que veio a ser presidente do Estado, Nilo Costa, futuro advogado. Armando Gomes de Araujo, futuro diretor da Escola Normal, Joaquim Silva, José Ferraz de Campos e Jacomo Stávale. Correram mais de 10 anos e as escolas Complementares diplomaram centenas de professores. Em 1911 foram convertidas em normais primárias e, anos depois, equiparadas às normais secundárias. Foi isto um bem? Foi um mal? As opiniões divergem nesse sentido, mas para resolver o litígio importa consultar a lição da experiência: "res non verba". E a experiência fala com bastante eloquência através dos artigos que lhe confiei — o 1.º do prof. Cumerindo Guimarães e o 2.º do atual diretor do Departamento".

Como vemos, 1945 também assinala um cincoentenário digno de apreciação. Pois, para bem conhecer a história do ensino normal em São Paulo é imprescindível estudar o que foi entre nós, o ensino complementar. — SÓLON BORGES nos Reis (*Correio Paulistano*, São Paulo).

ANTIGAMENTE ERA ASSIM

A criança, aqui como alhures, é motivo da nossa constante preocupação e cuidados. Para educá-la ninguém igno-

ra o aparelhamento de que dispõem os nossos estabelecimentos de ensino, aparelhamento meticulosamente escolhido pelos mestres da pedagogia. Por isto, é bastante curioso tomarmos conhecimento com o material de que dispunha uma "Aula de ensino mútuo da Freguesia de Ouro Preto no ano de 1835"

" 1 livro de matrícula.

4 coleções de tabelas da Constituição.

10 réguas de madeira para riscar matérias.

4 semi-círculos de ferro.

4 compêndios de Gramática Brasileira.

4 ditos de ortografia.

29 coleções de cartas para principiantes.

20 compêndios de doutrina Cristã.

8 gavetinhas das classes.

30 pedras riscadas de um lado e lisas do outro para escrever e fazer contas.

10 ditas com ambos os lados lisos para contas de calcular.

30 canetas de arame.

2 potes grandes para água e 2 canecas.

200 lápis de pedra.

30 esponjas.

4 canivetes para aparar penas".

Não consta da relação a palmatória que fatalmente devia estar escondida atrás da porta. — A. R. (*O Diário. Bolo Horizonte*").

A QUESTÃO DA DISCIPLINA NA ESCOLA

Velho é o problema da disciplina na escola. Velho, porém, sempre novo, Sempre vivo no espírito do mestre, que dele vê, e com razão, um dos fatores imprescindíveis ao rendimento escolar.

Vejam, compiladas aqui e ali e plenamente ratificadas pela prática, algumas considerações sobre esse problema básico.

De duas maneiras consegue o mestre disciplinar sua classe: pela violência, através de castigos deprimentes, falseando o desenvolvimento da personalidade da criança, automatizando-a; e pela exata compreensão da moderna técnica pedagógica, aclarada pelas conquistas científicas da Psicologia, da Biologia e da Sociologia educacionais. De um lado, o trabalho da criança tem por base a simetria e o silêncio. A criança não fala, senão quando o professor pergunta; não se move, senão quando o mestre comanda; não trabalha, senão quando se lhe determina. De outro lado, a disciplina é dinâmica: as crianças se agitam, agem em grupos, procuram o mestre, levantam-se e sentam-se quando necessário, trabalham e produzem. A atividade natural da criança, a espontaneidade, o poder criador do educando se revelam amplamente.

Não se julgue, entretanto, que da liberdade da criança resulte a anarquia. *P*, óbvio que essa liberdade, fator preponderante da educação, deve ser prudentemente regulada pela disciplina sã, que a refreia habilmente, evitando que degenerem em balbúrdia. A disciplina como é concebida pela moderna técnica pedagógica, é o auto-domínio, que o educador procura desenvolver no espírito infantil. Não é imposta: é suscitada, sugerida habilmente. O educando, aos poucos, vai compreendendo o valor da ordem e da disciplina, da subordinação aos interesses do grupo.

Se a missão do professor não é apenas ensinar, mas principalmente educar, urge que ele compreenda a criança. Para compreendê-la, entretanto, é mister que a conheça. A base de qualquer

educação inteligente é o conhecimento profundo da natureza infantil. Compete, pois, ao professor, conhecer as leis gerais que regem o crescimento da criança, e suas conseqüências pedagógicas; os fatores do desenvolvimento mental do educando: jogo, interesse, imitação; a solidariedade e continuidade das funções psíquicas: atenção, memória, inteligência, associação de idéias, afetividade, etc. Conhecendo a criança, adaptando-se às condições de trabalho natural, o mestre não terá necessidade de conferir prêmios e aplicar castigos

Os gritos, os impropérios, as violências físicas não educam. É pois, condenável e contraproducente esse processo.

Se o hábito é uma segunda natureza — forçoso será, pois, criar no aluno o hábito da disciplina, mas da disciplina sã, criadora do senso de responsabilidade. O mestre não tem senão que aconselhar aqui, estimular ali, coordenar acolá. Para advertir este, basta um leve sinal com o lápis na mesa ou na carteira; para aquele, será necessário proferir-lhe o nome, sem esbravejamento nem gritos; para um outro, bastará uma pausa na explicação, de maneira que o silêncio do mestre o chame à realidade. O conselho, a sugestão, o interesse pelo aluno — educam e corrigem.

Os primeiros dias de aula constituem o que chamamos, relativamente à disciplina, "fase de ambientação". É nesse período que o mestre deve, mais acuradamente, cuidar da disciplina. Agindo com inteligência, nesses dias, o professor preparará proveitosamente o seu trabalho para o ano todo. As pequenas ocorrências (desaparecimento de uma borracha, por exemplo) devem ser levadas na devida consideração. Se se descobrir o autor da brincadeira, aparentemente inocente, melhor. Se não, a

providência servirá an menos para pregar-lhe um pequeno susto, cuja repetição, por certo, não desejará. Fazendo vistas grossas a êsses fatos, o professor passará por maiores dissabores, pois os abusos irão aumentando, gradativamente,

Por outro lado, os momentos de bom humor são benéficos. Pequenas passagens humorísticas, historietas interessantes devem, de quando em quando, ser intercaladas nas aulas, principalmente quando notar o mestre desinteresse e tédio entre os alunos. Não deve ainda o mestre perder a classe de vista. Evitará assim as bolinhas de papel, os cotucões, os mexericos.

Complexa, não há dúvida, é a questão da disciplina.

A autonomia da criança deve ser respeitada e inteligentemente dirigida. Ao invés da autoridade externa, de coação ou repressão, o que se deve almejar é o aparecimento paulatino de uma autoridade interna, suscetível de concorrer para a formação de homens de iniciativa e capazes de favorecer à escola moderna um dos meios necessários para que ela possa desempenhar sua verdadeira função social, transformando-se numa pequena comunidade, onde a criança se humanize e aprenda a estimar o valor da cooperação e da solidariedade humanas.—GERALDO PINHEIRO FARIA(O

Estado de São Paulo).

DEVE o ALUNO LEVAR TRABALHO PARA CASA?

Eis aí um tema sôbre o qual poderia ser escrito um compêndio, tal a diversidade de pontos de vista que os entendidos apresentam sôbre o assunto.

E porque constitui matéria de uso prático nas escolas está a merecer uma investigação cuidadosa para que seja definido o ponto de vista da maioria.

Antecipando-se a qualquer providência de caráter geral, e porque julga o assunto de real interesse para a escola, o professor Francisco Cocco, diretor do grupo escolar "Godofredo Furtado", desta capital, resolveu promover um inquérito entre as adjuntas daquele estabelecimento de ensino primário. Nada menos de 40 professoras apresentaram a sua contribuição. E o balanço final acusou o seguinte resultado: 34 a favor dos trabalhos domiciliares; 5 contra e 1 a favor, com restrições. Mas as respostas não foram simples. Eram acompanhadas de explanações claras defendendo o ponto de vista adotado.

Da análise dos questionários respondidos e dos debates da reunião mensal, de 25 de abril, resultaram as seguintes conclusões:

1 — As tarefas domiciliares devem ser bem dosadas, considerando a capacidade da classe, e visam incutir no espírito da criança o hábito de trabalho, noções de responsabilidade e divisão do tempo;

2 — É preciso considerar sempre o interesse do aluno na dosagem das tarefas;

3 — O trabalho da criança deve receber o "visto" do professor, quando não fôr possível a atribuição de notas, com fonte de estímulo;

4 — As tarefas são bem recebidas pelos pais dos alunos e servem de meio para avaliar o adiantamento do aluno e o trabalho do professor;

5 — Na elaboração das tarefas necessário conciliar a quantidade com a espécie do trabalho a realizar, tendo em vista as horas de lazer de que a criança precisa, umas para brincar, outras para ajudar os pais;

6 — A tarefa como castiga não é recomendável;

7 — Deve merecer cuidados especiais a dosagem das tarefas para alunos de 1.º e 2.º graus, a fim de evitar que a interferência da família prejudique os hábitos iniciados na escola em prejuízo do aprendizado;

8 — Nos 3.º e 4.º graus, as tarefas domiciliares facilitam e estimulam os trabalhos por equipes;

9 — O hábito do trabalho em casa treinará, com incontestável proveito, o aluno para os estudos ulteriores no ginásio ou colégio.

Trata-se, como se pode ver, de um inquérito interessante e oportuno. (*Diário de S. Paulo*, São Paulo).

EM DEFESA DO "MAU" ESTUDANTE..

É muito simplista a idéia de que bastaria modificar o meio escolar — os programas?, os métodos de ensino, o regime disciplinar, as condições de recrutamento e formação do magistério etc. para se obter o máximo rendimento da atividade do aluno, não sómente para a sua vida na escola, mas também para a sua vida extra e post-escolar.

Mesmo entre aquêles que pleiteiam reformas para o ensino, em qualquer dos seus graus, inclusive entre educadores e autoridades escolares, quase nenhuma atenção se tem dado, por exemplo, à influência que as atitudes e expectativas generalizadas entre os membros da comunidade, em relação à escola, ao trabalho escolar e ao trabalho intelectual, em geral, exercem sobre o (espírito do estudante e, conseqüentemente, sobre sua atitude para com o estudo. Quais são, por exemplo, as sanções, tanto as positivas quanto as negativas, a que os pais e os próprios professores costumam recorrer a fim de criar, no estudante, o interesse pela estudo? Quais

os hábitos de leitura dos adultos com os quais o estudante conviver

Há pouco tempo, numa pequena cidade do interior, uma professora do grupo escolar me disse, referindo-se à filha, que cursava o ginásio local: — "Um dia destes, a E. começou a chorar e a gritar que não queria mais freqüentar a escola, que ela *não gostava*, de estudar. Eu lhe respondi que, se ela disser isso mais uma vez, eu lhe don um tapa na boca. É claro que *ninguém* gosta de estudar. *Ninguém* estuda por gostar. Quem estuda é porque precisa..."

Assim, quantos adultos, ao mesmo tempo em que castigam ou dão prêmios à criança, a fim de levá-la a cumprir seus deveres escolares, revelam, inconscientemente, pelos habitus, atitudes e expectativas, o seu pouco apreço, quando não mesmo a sua aversão, pelo trabalho intelectual! Como poderão eles infundir, na criança, um gosto que eles próprios não conhecem?

As atitudes e expectativas da comunidade em relação tanto ao trabalho escolar quanto ao trabalho intelectual, em Sentido mais amplo, não apenas refletem sobre a vida do estudante em quanto ainda está freqüentando a escola, mas também e, principalmente, sobre a sua vida posterior. O emprego da expressão "formado", para se referir a alguém que se tenha graduado por uma escola, é bastante significativo, e corresponde á noção corrente de que, uma vez obtido um diploma ou certificado de conclusão de curso, a pessoa se liberta da enfadonha obrigação de estudar. . . Na mesma pequena cidade do interior, a que me referi, um lavrador, sabendo que certo médico ainda se dava ao hábito de estudar, observou: — "Mas êsse doutor ainda estuda?!"

Em meio á sua estupefação, percebia-se bem o que pretendia insinuar:

se o médico estudava, com certeza, era porque ainda não sabia tudo quanto devia saber...

A uma pessoa graduada, que se matriculara em outro curso superior, na capital, um ex-prefeito da mesma cidadezinha observou, quando aquela lá se encontrava, em gozo de férias: — "Então, o senhor ainda está estudando?! Para mim, uma pessoa que estuda, até essa idade, até perde o hábito de trabalhar..."

Infelizmente, atitudes e expectativas semelhantes às mencionadas, são bastante comuns, não apenas no interior, mas também em nossos maiores centros, como São Paulo e Rio; e, não somente se encontram entre analfabetos ou entre pessoas que apenas freqüentaram o curso primário, como, ainda, entre profissionais liberais de todos os ramos. Pode-se mesmo acrescentar que, se diante de tais atitudes e expectativas e se com os métodos tradicionais de ensino, ainda mais ou menos geralmente adotados, ainda se encontram, neste país, pessoas

com o hábito e o prazer de estudar, tal se dá, *não* devido a tais atitudes, expectativas e métodos, porém, *apesar* de tudo isso. ..

Se se quiser melhorar a eficiência * do nosso ensino, tanto no que diz respeito ao professor como no que diz respeito ao próprio estudante, será necessário modificar não somente o meio escolar como também as atitudes e expectativas gerais da comunidade em relação à escola e ao trabalho intelectual. Quando por efeito de uma intensa e bem orientada propaganda, se conseguir promover a última condição, não apenas as novas gerações serão beneficiadas por uma formação mais adequada, como também os próprios intelectuais — os profissionais liberais, os cientistas, os escritores, os artistas etc. — terão maior incentivo para o seu trabalho. Mesmo os que não gostarem ou não tiverem o hábito de estudar sofrerão a pressão da opinião pública ou, pelo menos, das expectativas de seus clientes... ARACI NOGUEIRA (*Folha da Manhã*, São Paulo).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

DECRETO-LEI N.º 7.850 — de 10
DE AGOSTO DE 1945

Dispõe sôbre o funcionamento dos cursos extraordinários previstos na Lei orgânica do ensino industrial.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta:

Art. 1.º Nos cursos extraordinários de ensino industrial, realizados nos estabelecimentos oficiais, o ensino será ministrado por professores designados pelo diretor da Escola, dentre técnicos nacionais e estrangeiros, servidores do listado ou não.

§ 1.º Os professores também poderão ser admitidos como extranumerários, na forma da lei.

§ 2.º Os funcionários, designados na forma deste artigo, poderão, em casos especiais e mediante autorização do Presidente da República, ser dispensados dos trabalhos da repartição ou serviço em que estiverem lotados, mas ficarão obrigados, nesta hipótese, a dezoito horas semanais de aula ou trabalhos, sem direito aos honorários previstos no parágrafo seguinte.

§ 3.º Os professores não compreendidos nos casos de que tratam os parágrafos 1.º e 2.º deste artigo perceberão, nos termos da legislação vigente, honorários de Cr\$ 30,00 (trinta cruzeiros) por hora de aula dada ou de

trabalho executado, até o limite de doze horas por semana.

§ 4.º Aos servidores da Escola somente se abonará a vantagem prevista no § 3.º quando fôr excedido o número de horas semanais de trabalho a que estiverem obrigados.

Art. 2.º A organização dos cursos obedecerá a instruções que forem baixadas pelo Ministro de Educação e Saúde.

Art. 3.º Fica aberto, ao Ministério da Educação e Saúde, o crédito especial de duzentos mil cruzeiros (Cr\$. 200.000,00) para atender às despesas com o pagamento dos honorários por aula aos professores dos cursos de que trata o presente decreto-lei.

Art. 4.º Êste decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 10 de agosto de 1945
124.º da Independência e 57.º da República. — GETULIO VARGAS. — *Gustavo Capanema*.

RESOLUÇÃO N.º 13, DA JUNTA ESPECIAL DE ENSINO LIVRE

A Junta Especial a que se refere o Decreto-lei n.º 7.401, de 20 de março de 1945,

Resolve:

1 — Dar nova redação ao item 11 da Resolução n.º 3, homologada pelo Se-

nhor Ministro da Educação e Saúde em despacho de 7 de maio de 1945. para declarar que a validação do Curso de Medicina deverá compreender a prestação de provas das disciplinas mais representativas do currículo, seriadas na forma do item 6 da presente resolução, combinado com o já previsto no item 3 da Resolução n.º 5.

2 — As provas serão escritas e prático-orais com relatório escrito.

3 — As provas que constarem de uma disciplina clínica e de uma disciplina fundamental deverão compreender na prova prático-oral da disciplina clínica, e com base no caso clínico concreto, questões referentes à matéria da disciplina fundamental, a serem respondidas DO relatório escrito dessa prova, além de questões orais de ordem geral sobre a matéria da disciplina fundamental.

4 - Na constituição das comissões Julgadoras estarão sempre presentes e terão preferência os professores catedráticos efetivos das disciplinas a serem validadas; na vacância da cátedra, o professor catedrático interino e na falta dêste um professor catedrático da disciplina a fim.

5 — No julgamento das provas serão observados os critérios já exigidos no regulamento aprovado pelo Decreto número 20.865, de 28 de dezembro de 1931, para os processos de validação de diplomas obtidos por médicos brasileiros, em estabelecimentos estrangeiros.

6 — A validação das disciplinas do curso médico deverá obedecer à seriação seguinte:

Série A — 1. Clínica propedêutica cirúrgica e Anatomia.

2. Clínica propedêutica médica e Fisiologia.

3. Patologia geral e Anatomia e Fisiologia patológicas.

Série B — Validação prévia das disciplinas da série A, na forma estabelecida nesta Resolução. A seguir, prestação das provas de:

1. Clínica de moléstias tropicais, infectuosas e Parasitologia.

2. Clínica cirúrgica.

3. Terapêutica clínica e Farmacologia.

4. Clínica Dermatológica e sifilográfica.

Série C - Validação prévia e sucessiva das disciplinas das séries A e I na forma estabelecida nesta Resolução. A seguir, prestação das provas de:

1. Clínica médica e Profilaxia das moléstias transmissíveis (Higiene)

2. Clínica pediátrica médica.

3. Puericultura e clínica da 1.ª infância.

4. Clínica obstétrica.

Série D — Validação prévia e sucessiva das disciplinas das séries A, B e C, na forma estabelecida nesta Resolução. A seguir, prestação de provas de três especialidades:

1. Clínica neurológica ou Clínica oto-rino-laringológica.

2. Clínica oftalmológica ou Clínica cirúrgica infantil e ortopédica.

3. Clínica psiquiátrica ou Clínica ginecológica.

Esta resolução foi unanimemente aprovada em sessão da Junta Especial, realizada em 26-7-1945. — ./.. Mourão Russel, secretário.

Homologada. 30-7-1945. Capanema.

DECRETO-LEI N.º 7.795 - DE 30 de julho DE 1945

Modifica a redação do art. 2.º do Decreto-lei n.º 7.637, de 12 de junho de 1945

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

Artigo único. O art. 2.º do Decreto-lei n.º 7.637, de 12 de junho de 1945, passa a ter a seguinte redação:

"Art. 2.º Os estabelecimentos beneficiados reservarão anualmente lugares gratuitos e de contribuição reduzida, perfazendo valor correspondente a cinco por cento do montante de sua arrecadação a título de ensino.

Parágrafo único. O favor será distribuído a adolescentes necessitados por uma comissão constituída pelo diretor do estabelecimento, por um membro do corpo docente e pelo inspetor federal, de conformidade com as instruções que baixar o Ministro da Educação e Saúde".

Rio de Janeiro, 30 de julho de 1945, 124.º da Independência e 57.º da República. GETÚLIO VARGAS. — *Gustavo Capanema.*

DECRETO-LEI N.º 7.780 - De 26 de JULHO DE 1945

Institui medidas de proteção financeira aos estabelecimentos particulares de ensino.

O Presidente da República usando das atribuições que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta:

Art. 1.º As caixas econômicas federais poderão operar em empréstimos de dinheiro mediante garantia de penhor, em benefício dos estabelecimentos

particulares de ensino, reconhecidos pelo Governo Federal.

Parágrafo único. Estendem-se às operações realizadas na forma do presente artigo as disposições dos Decretos-leis n.º 1.271, de 16 de maio de 1939, e n.º 4.191, de 18 de março de 1942, desde que a detenção e utilização das coisas empenhadas, a juízo da emprestadora, sejam indispensáveis à atividades normais do estabelecimento beneficiado.

Art. 2.º Os empréstimos terão por fim proporcionar aos estabelecimentos particulares de ensino recursos financeiros que lhes permitam não somente renovar, melhorar ou ampliar o seu equipamento pedagógico mas também atenuar ou remover conseqüências de eventuais dificuldades pecuniárias.

Art. 3.º A operação far-se-á independentemente da condição de que trata o artigo seguinte, se o prazo do empréstimo não exceder de seis meses, sendo todavia permitida a renovação.

Art. 4.º Se o prazo do empréstimo exceder de seis meses, a emprestadora, além de tomar as medidas de prudência a que devem subordinar-se as suas operações, em geral, poderá exigir subsidiariamente a garantia fideijussória de pessoa natural ou jurídica.

Parágrafo único. O prazo do empréstimo não excederá de sessenta meses, sendo permitida a renovação.

Art. 5.º Os juros dos empréstimos de que trata o presente Decreto-lei sofrerão, com relação à taxa fixada pelo Decreto-lei n.º 1.113, de 22 de fevereiro de 1939, a redução de três por cento (3%) no mínimo.

Art. 6.º Se não existir caixa econômica federal na unidade federativa em

que estiver situado o estabelecimento beneficiado, os empréstimos poderão ser concedidos por instituição congênere da unidade federativa mais próxima, ouvido o Conselho Superior das Caixas Econômicas Federais, a que se refere o art. 3.º do Decreto n.º 24.427, de 16 de julho de 1934.

Art. 7.º Êste Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 26 de julho de 1945, 124.º da Independência e 57.º da República. — GETÚLIO VARGAS. — *Gustavo Capanema*. — *A. de Sousa Costo*.

COLABORADORES DO V VOLUME

ADOLFO MORALES DE LOS RIOS FILHO, presidente do Conselho Nacional de Engenharia e Arquitetura; consultor técnico do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; ex-professor da Escola Nacional de Belas Artes da Universidade do Brasil e da Escola Técnica Nacional. Autor de "Um capítulo de psicologia nas letras espanholas"; "A regulamentação da profissão de arquiteto"; "Exercício das profissões de engenheiro, arquiteto e agrimensor"; "Grandjean de Montigny e a evolução da arte brasileira"; "O ensino artístico" e vários outros trabalhos.

ADRIAN RONDILEAU, doutor em filosofia pela Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos; professor de psicologia na Universidade Central de Michigan; diretor de pesquisas do Departamento do Ensino Público de Michigan. Autor de "Pesquisas sobre a psicologia de falar em público", "Testes sobre problemas de sociologia e história". "Pesquisas sobre a psicologia da venda a prestações" e outros trabalhos.

ALMEIDA JÚNIOR, A., professor de medicina legal da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo; ex-professor de Biologia Educacional na Faculdade de Filosofia da mesma Universidade; ex-diretor geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Autor de "Escola Pitoresca", "Biologia Educacional"; "Investigação da Paternidade", e numerosos outros trabalhos.

BETTI KATZENSTEIN, doutora em filosofia pela Universidade de Viena; Chefe da Seção de Psicologia da Cruzada Pró-Infância de São Paulo; técnica do S.E.N.A.I. (Departamento Regional de São Paulo). Tem publicado numerosos trabalhos sobre psicologia infantil.

CARNEIRO LEÃO, A., professor de Administração Escolar na Universidade do Brasil; antigo diretor do Departamento de Educação no Distrito Federal; ex-Secretário de educação no Estado de Pernambuco. Autor de "Administração escolar"; "O ensino na capital do Brasil"; "Sociologia"; "A sociedade rural"; e numerosos outros trabalhos.

EMILE PLANCHARD, professor da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Autor de "Introdução à psicologia das crianças"; "Problemas atuais da pedagogia" e diversas outras obras.

ERNESTO NELSON, antigo professor da Universidade de Buenos Aires e da Universidade de La Plata, e que, no movimento de renovação pedagógica da Argentina, tem tido destacado papel. Autor de numerosas obras e estudos sobre organização escolar, ensino secundário, organização de bibliotecas e assistência a menores.

F. VENÂNCIO FILHO, professor de História da Educação e diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro; antigo professor do Colégio Pedro II; presidente da Associação Brasileira de Educação. Autor de "Cinema e educação", "A escola e seu aparelhamento moderno", "Educar-se para educar", além de numerosos outros trabalhos.

HELENA ANTIPOFF, professora, da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais; antiga assistente de Ed. Claparède, no Instituto J. J. Rousseau; fundadora da Sociedade Pestalozzi, dedicada à educação de menores deficientes. Autora de numerosos trabalhos de investigação psicológica e de pedagogia experimental.

ISABEL JUNQUEIRA SCHMIDT, técnico de educação do Ministério de Educação e Saúde, especializada em orientação educacional e ensino secundário. Autora de "Orientação Educacional" e outros estudos sobre o assunto e sobre problemas de ensino secundário.

JACYR MAIA, chefe da Seção de Orientação e Seleção Profissional do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação; antigo técnico do Centro de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação do Distrito Federal; autor de "Estatística e experimentação pedagógica".

JOSÉ CALASANS, professor do Instituto Pedagógico "Rui Barbosa", de Aracaju, no listado de Sergipe, escritor e publicista. Autor de vários estudos sobre educação.

JULIEN FONTÉGNE, antigo professor da Escola Técnica de Strasbourg; Inspetor Geral do Ensino Técnico da França; professor e co-diretor do Instituto Nacional de Orientação Profissional (França). Autor de "L'Orientation professionnelle et la détermination des aptitudes" e "De quelques problèmes actuels de l'orientation professionnelle etc de l'apprentissage" e vários outros trabalhos sobre orientação e seleção profissional.

Julio LARREA, educador equatoriano, ex-Diretor Geral de Educação de seu país; professor e Reitor do Instituto Superior de Pedagogia da Universidade de Quito; fundador e diretor da revista "Nueva Era". Autor de "Cuestiones Educativas", "Problemas de Educación Ecuatoriana". "Panorama de la Educación en América", "Sarmiento, educador", "Problemas de administración y organización escolar" e outros trabalhos.

LOURENÇO FILHO, M. B., professor de psicologia educacional da Universidade do Brasil; diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; ex-diretor geral do ensino em São Paulo e no Ceará; ex-diretor do Departamento Nacional de Educação e do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Autor de "Introdução ao estudo da Escola Nova", "Ilestes A B C", "Tendências da educação brasileira" e outros trabalhos.

MANUEL MARQUES DE CARVALHO, chefe da Seção de Inquéritos e Pesquisas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação; antigo assistente do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Autor de "Oportunidades de Educação em São Paulo".

PIERRE MAZEL C HENRI NAUSSAC, médicos especializados em orientação profissional, com exercício no Gabinete de Orientação Profissional de Lyon, França, Autores de trabalhos sobre capacidade física e aptidões especiais requeridas para o exercício de várias profissões.

VOLUME V

ÍNDICE GERAL E ÍNDICE ALFABÉTICO

ÍNDICE GERAL DO V VOLUME

	Págs.
Editorial, 3, 167 c.	311
<i>Idéias e debates:</i>	
LOURENÇO FILHO, Orientação educacional.	5
NATIONAL VOCATION GUIDANCE ASSOCIATION, Princípios e práticas de orientação educacional e profissional.	21
MANUEL MARQUES DE CARVALHO, Orientação educacional e oportunidades de educação.	35
PIERRE MAZEL e HENRI NAUSSAC, Orientação e capacidade física.	49
JACYR MAIA, Orientação c nível mental.	53
ADRIAN RONDILEAU, Orientação e o problema das aptidões.	61
ISABEL JUNQUEIRA SCHMIDT, A formação do orientador educacional	72
JULIEN FONTEGNE, A orientação profissional nos congressos internacionais de ensino técnico.	80
A. ALMEIDA JUNIOR, Por que escolhem os moços a Faculdade de Direito?	93
LOURENÇO FILHO, O problema da educação de adultos.	167
EMILE PLANCHARD, Dificuldades escolares e pedagogia clínica.	186
CARNEIRO LEÃO, Instituição de um Departamento Internacional de Educação	207
ADOLFO MORALES DE LOS RIOS FILHO, Evolução do ensino técnico-5ndustrial no Brasil.	211
JÚLIO LABREA, A educação equatoriana e seus problemas.	237
HELENA ANTIPOFF, Dos perfis caracterológicos como elemento de educação democrática.	241
LOURENÇO FILHO, Educação e educação física.	311
ERNESTO NELSON, Necessidade do estudo da criança no lar e na escola ..	329
BETTI KATZENSTEIN, Concepção e expressão na criança.	353
F. VENÂNCIO FILHO, Fontes para a história da educação no Brasil ...	369
JOSE CALASANS, Brício Cardoso e o ensino normal em Sergipe.	375

Documentação:

Oportunidades de educação na capital do país	115
Pequena bibliografia sôbre orientação educacional e profissional	128
IX Congresso Brasileiro de Educação	259
Campanha de educação de adultos	263
Despesas dos Estados e do Distrito Federal com os serviços de educação no ano de 1944	392
Despesas dos Municípios com os serviços de educação no ano de 1944 ...	411
O ensino comercial no Brasil em 1944	413

lida educacional:

A educação brasileira nos meses de abril, maio e junho de 1945 — 131, 279 e	431
Informação do país — 141, 287 e	442
Informação do estrangeiro — 143, 289 e	443

BIBLIOGRAFIA: J. C. Morrison, Counseling, Guidance and Personnel Work (145); Maria dos Reis Campos, Geografia e História, Educação e Didática (292); J. Querino Ribeiro, A memória de Martim Francisco sôbre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo (445) — 145, 292 e	445
---	-----

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: Araci Muniz Freire, Aspectos da orien- tação educacional nos Estados Unidos (150); Noemi Silveira Rudolfer, O primeiro serviço de orientação profissional e educa- cional no Brasil (155); Frederico Heller, O hábito de lêr (294); Vamos lêr mais (296); Henrique Marques de Carvalho, Lite- ratura para adolescentes (297); A. Carneiro Leão, O professor como líder (299); Clubes agrícolas (300); Cruz Cosia, Um mo- vimento de educação popular (301); Tristão de Athayde, Educa- ção democrática (448); R. de M., Orientação profissional (453); Escassez de técnicos (454); Matrículas gratuitas (455); Sólton Borges dos Reis, O centenário do ensino normal (456); A. R., Antigamente era assim (458); Geraldo Pinheiro Faria, A questão da disciplina na escola (458); Deve o aluno levar trabalho para casa? (460); Araci Nogueira, Em defesa do "mau" estudante (461) — 150, 294 e	448
---	-----

Atos oficiais:

LEGISLAÇÃO FEDERAL: Decreto-lei n.º 7.563, de 21-5-45 — <i>Dispõe sôbre a localização da Cidade Universitária da Universidade do Brasil, e dá outras providências</i> (159); Decreto-lei n.º 7.637, de 12-6-45 — <i>Declara extintas as taxas de inspeção que recaem sôbre os esta- belecimentos particulares de ensino superior, secundário e comer- cial</i> (160); Resolução n.º 5, de 10-5-45, da Junta Especial de	
--	--

Ensino Livre — *Dispõe sobre a faculdade de validação dos exames realizados em escolas livres de ensino superior* (160); Decreto-lei n.º 7.850, de 10-8-945 — *Dispõe sobre o funcionamento dos cursos extraordinários previstos na Lei Orgânica do Ensino Industrial* (463); Resolução n.º 13, da Junta Especial do Ensino Livre — *Dispõe sobre provas para validação dos cursos de medicina* (463); Decreto-lei n.º 7.795, de 30-7-945 — *Modifica a redação do art. 2.º do Decreto-lei n.º 7.637, de 12-6-945, que dispõe sobre matrículas gratuitas em estabelecimentos de ensino sob regime de inspeção federal* (465); Decreto-lei n.º 7.780, de 26-7-945 — *Institui medidas de proteção financeira aos estabelecimentos particulares de ensino* (465) — 159 e 463

LEGISLAÇÃO ESTADUAL: Decreto n.º 15.902, de 5-7-945, do Governo do Espírito Santo — *Cria cursos intensivos de educação de adultos e constitui a Comissão Estadual de Educação de Adultos* (304); Decreto-lei n.º 14.857, de 10-7-945, do Governo do Estado de São Paulo — *Dispõe sobre a transformação do Instituto de Higiene de São Paulo em Faculdade de Higiene e Saúde Pública* (305); Decreto-lei n.º 44, de 25-6-945, do Governo do Estado de Goiás — *Centralina a administração do ensino primário* (308). 304

COLABORADORES no V VOLUME 467

INDICE GERAL DO V VOLUME 47)

INDICE ALFABÉTICO DO V VOLUME 474

ÍNDICE ALFABÉTICO DO V VOLUME

- Adultos, Educação de, 169, 270.
África do Sul, 443.
Alagoas, 132, 140, 439, 442.
ALMEIDA, MARIA DA GLÓRIA MAIA, 128.
ALMEIDA JÚNIOR, A., 93.
ANDERSON, H., 128.
ANTIPOFF, HELENA, 245.
Aptidões e orientação profissional e educacional, 61.
ATHAYDE, TRISTÃO DE, 448.
Atos da administração do Distrito Federal, 133, 281, 433.
Atos da administração dos Territórios, 133, 281, 433.
Atos da administração estadual, 133, 281, 304, 433.
Atos da administração federal, 131, 159, 279, 431, 463.
Atos da administração municipal, 139, 285, 438.
Atos oficiais, 159, 304, 463.
Através de revistas e jornais, 150, 294, 448.
Bahia, 131, 286, 433, 440, 441, 442.
Bibliografia, 145, 292, 445.
Bibliografia sôbre orientação educacional e profissionais, 128.
BOUCHET, HENRI, 128.
BREWER, J., 128.
CALASANS, JOSE, 375.
CAMPOS, MARIA DOS REIS, 292.
Capacidade física e orientação profissional, 49.
CARDOSO, BRÍCIO, 375.
CARNEIRO LEÃO, A., 206, 300.
CARVALHO, HENRIQUE MARQUES DE, 299.
CARVALHO, MANUEL MARQUES DE, 35, 128.
Ceará, 132, 140, 280, 286.
Ceilão, 443.
Clubes agrícolas, 300.
Colômbia, 289.
Congresso Brasileiro de Educação, IX, 259, 448.
COSTA, CRUZ, 303.
Criança, Estudo da, 329, 353.
Decretos, 304.
Decretos-leis, 159, 160, 305, 308, 463, 465.
Democracia e educação, 167, 245, 259, 448.
Despesas com a educação em 1944, 311, 392.
Disciplina na escola, 458.
Distrito Federal, 132, 134, 140, 141, 286, 287, 433, 438, 439, 440, 442.
Documentação, 115, 259, 392.
Editorial, 3, 167, 311.
Educação de adultos, 169, 270.
Educação e democracia, 167, 245, 259, 448.
Educação e educação física, 313.

- Educação em 1944, Despesas com a, 311, 392.
- Educação física, 313.
- Educação internacional, 206.
- Educação na capital do país, Oportunidades de, 115.
- Educação no Brasil em abril de 1945, 131; maio, 279; junho, 431.
- Educação popular, 301.
- Ensino comercial em 1944, 413.
- Ensino industrial, 463.
- Ensino jurídico, Preferência ao, 93.
- Ensino normal, 375, 456.
- Ensino particular, Proteção do, 465.
- Ensino técnico industrial no Brasil, 210.
- Ecuador, A educação no, 236.
- ERICKSON, C. E., 129.
- Espírito Santo, 131, 288.
- Estados Unidos, 143, 443.
- Estudo da criança, 329, 353.
- FARIA, GERALDO PINHEIRO, 460.
- FICHT, J. A., 28.
- FONTÉGNE, Julien, 80, 129.
- FREIRE, ARACI MUNIZ, 129, 155.
- Geografia e história, educação e didática, 292.
- Goiás, 142, 282, 285, 434, 440, 441, 442.
- HAMRIN, S. A., 129.
- HELLER, FREDERICO, 296.
- História da Educação no Brasil, 369.
- História do ensino técnico industrial no Brasil, 210.
- Idéias e debates, 5, 169, 313.
- Índia, 444.
- Informação do estrangeiro, 143, 289, 443.
- Informação do país, 141, 287, 442.
- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 129.
- JONES, ARTHUR, 129.
- Jornais e revistas, Através de, 150, 294, 448.
- Junta Especial do Ensino Livre, 160, 463.
- KEFAUVER, G. N., 129.
- Koos, L. V., 129.
- KATZENSTEIN, BETTI, 353.
- LARREA, JÚLIO, 236.
- Leitura, Hábito da, 294, 296.
- Líder, O professor como, 229.
- Literatura para adolescentes, 297.
- LOURENÇO FILHO, 5, 169, 313.
- MAIA, JACYR, 53.
- Maranhão, 434.
- MARTIM FRANCISCO, Memória de, 445.
- Material escolar, 458.
- Mato Grosso, 282.
- Matrículas gratuitas, 455, 465.
- MAZEL, PIERRE, 49, 130.
- Memória de MARTIM FRANCISCO, 445.
- Minas Gerais, 131, 133, 134, 136, 137, 142, 287, 289, 432, 433, 434, 435, 436, 438, 440, 441.
- MORALES DE LOS RIOS FILHO, ADOLFO, 210.
- MORRISON, J. C., 129, 145.
- MYERS, GEORGE E., 129.
- National Society for the Study of Education, 129.
- National Vocational Guidance Association, 21, 130.
- NAUSSAC, HENRI, 49.
- NELSON, ERNESTO, 329.
- Nível mental e orientação educacional, 53.
- NOGUEIRA, ARACI, 461.
- Noticiário, 139, 285, 439.
- NOYER, B., 130.
- Oportunidades de educação, 35, 115.

- Orientação educacional, 3, 5, 21, 35, 48, 53, 61, 72, 93, 128
- Orientação educacional e profissional no Brasil, 155.
- Orientação educacional nos Estados Unidos, 150.
- Orientação profissional, 3, 21, 48, 53, 61, 80, 128, 453.
- Orientação profissional nos Congressos Internacionais, 80.
- Orientador educacional, Formação do, 72.
- Pará, 437, 443.
- Paraguai, 290, 444.
- Paraíba, 134, 137, 140, 283, 284, 433, 434, 437, 438, 443.
- Paraná, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 280, 281, 284, 435, 436, 437, 438.
- Pedagogia clínica, 186.
- Perfis caraterológicos, 245.
- Pernambuco, 136, 137, 138, 140, 142, 279, 281, 284, 286, 433, 434, 439.
- PERRET, J., 130.
- Peru, 143.
- Pesquisa em educação, 93.
- Piauí, 136, 138, 139, 140, 280, 281, 284, 285, 286, 437, 438, 439, 440.
- PLANCHARD, EMÍLIO, 186.
- Portugal, 444.
- PROCTOR W. M., 130.
- Professor como líder, 299.
- REIS, SÓLON BORGES DOS, 458.
- Resoluções, 160, 463.
- Revistas e jornais, Através de, 150, 294, 448.
- RIBEIRO, J. QUERINO, 445.
- Rio de Janeiro, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 279, 280, 281, 282, 283, 286, 287, 433, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 443.
- Rio Grande do Sul, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 436, 437, 438, 441.
- RONDILEAU, ADRIAN, 61.
- RUDOLFER, NOEMI DA SILVEIRA, 130, 158.
- RUTTMANN, J., 130.
- Salvador, 143, 444.
- Santa Catarina, 135, 136, 137, 138, 139, 283, 284, 285, 433, 437, 438, 439.
- São Paulo, 131, 132, 133, 134, 139, 140, 282, 283, 285, 286, 287, 431, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 443.
- SCHMIDT, ISABEL JUNQUEIRA, 72, 130.
- Sergipe, 134, 138, 140, 281, 282, 284, 375, 434, 435, 437.
- SILVEIRA, NOEMY, 130, 158.
- Suíça, 444.
- Território de Ponta Porã, 139, 284, 286, 287, 437, 439, 440, 441.
- Território do Amapá, 140.
- Território do Guaporé, 135, 136, 137, 139, 284.
- Trabalhos para casa, 460.
- União Panamericana, 130.
- Uruguai, 144.
- VENÂNCIO FILHO, F., 369.
- Vida educacional, 131, 279, 431.
- WRIGHT, J. C., 130.