

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

DIRETOR

MURILO BRAGA DE CARVALHO

CHEFES DE SEÇÃO

ELZA RODRIGUES
Documentação e Intercâmbio

MANOEL MARQUES DE CARVALHO
Inquéritos e Pesquisas

DAGMAR FURTADO MONTEIRO
Organização Escolar

ELZA DO NASCIMENTO
Orientação Educacional e Profissional

BENIRAH TORRENTS PEREIRA AZEM
Acordos

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ
Coordenação dos Cursos

HADJINE GUIMARÃES LISBOA
Biblioteca Pedagógica

MILTON DE ANDRADE SILVA
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÔNIO LUÍS BARONTO
Secretaria

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XVI

Julho-Setembro, 1951

N.º 43

SUMÁRIO

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

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

Atos oficiais:

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

O ENSINO NORMAL E O SISTEMA EDUCACIONAL

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

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

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

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

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

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

RAFAEL GRISI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II — CRÍTICAS TRADICIONAIS DOS MÉTODOS DE ENSINO DE LEITURA

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

A — ARGUMENTOS A FAVOR DO MÉTODO SINTÉTICO

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

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

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

3 — a *rapidez de seus resultados*;

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

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

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

B — ARGUMENTOS A FAVOR DO MÉTODO ANALÍTICO

Os defensores do método analítico sustentam a superioridade deste:

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

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

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

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

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

C — ARGUMENTOS A FAVOR DO MÉTODO MISTO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

III — AS CARTILHAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IV — EXAME E CRÍTICA DOS FUNDAMENTOS DAS CONCEPÇÕES TRADICIONAIS

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

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

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

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

Eis um exemplo do que poderiam ser suas lições-

Vês o cão?

O cão é de Jó.

O cão de Jó é bom.

O cão faz au-au.

Mas não é mau. . . etc, etc. . .

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

Convém, portanto, precisar o sentido dos termos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

É o que procuraremos fazer.

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

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

V — ALFABETIZAÇÃO E LEITURA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a adoção exclusiva de cartilhas que reânem requisitos pedagógicos idôneos.

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

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

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

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

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

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

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

Resumamos:

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

2.º) Toda comunicação implica:

1) um objeto: a idéia.

2) um meio ou símbolo que pode ser;

a) auditivo: som, voz humana.

b) tátil: sinais de Braille para cegos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) *idem*, *iludem*. pág. 119.

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

VII — UTILIDADE E MODALIDADES DA LEITURA

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

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

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

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

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

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

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

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

C — Que diretrizes pedagógicas tirar dessas investigações?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Ilustração n.º 1)

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

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

Em resumo:

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

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

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

VIII — CONCEITO DO MÉTODO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IX — PSICOLOGIA DO APRENDIZADO — ASSOCIACIONISMO E ESTRUTURALISMO

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

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

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

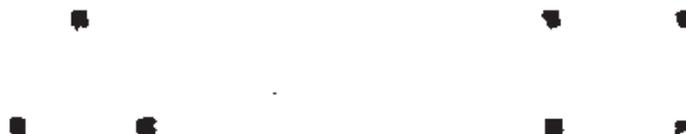
Os fatos, porém, vieram demonstrar a inconsistência dessas construções teóricas. A percepção de um objeto não é igual à soma das "sensações" parciais a que êle pode dar origem, nem depende da prévia discriminação sensorial dos estímulos que entram na sua composição. Do mesmo modo, um comportamento instintivo,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

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

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

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

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



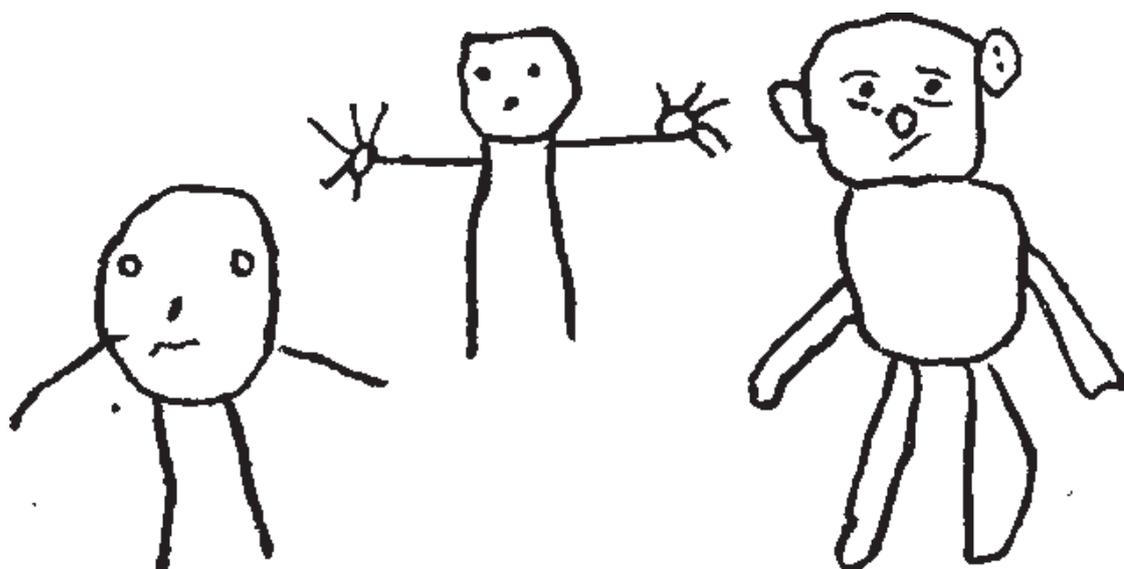
(Ilustração n.º 2)

(Ilustração n.º 3)

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

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

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



(Ilustração n.º 4)

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

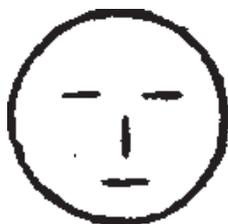
dêlo, mas do contorno global, da forma total deste, como foi unitariamente aprendida (ilustração n.º 5).

A boneca é de pano.
 u boneca é de pano

(Ilustração n.º 5)

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

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



(Ilustração n.º 6)



(Ilustração n.º 7)

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

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

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

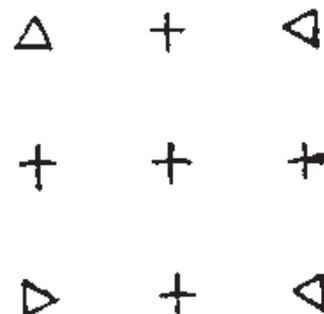
De outro lado, as *estruturas* são condicionadas pelos estímulos externos. As figuras constituídas por agrupamentos de pontos (ilustrações ns. 8, 9 e 10), por ex., dependem da maior ou menor *distância* entre eles, de suas *semelhanças*, das propriedades do *espaço* envolvente, que tanto o "cheio" como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



(Ilustração n.º 8)



(Ilustração n.º 9)



(Ilustração n.º 10)

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

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

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

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



(Ilustração n.º 11)



(Ilustração n.º 12)

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



(Ilustração n.º 13)



(Ilustração n.º 14)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(4) Ogden, "Psychology and Education", pág. 243.

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

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

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

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

A — APRENDIZADO POR GRADAÇÃO

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

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

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

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

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

(7) Ogden, obra citada, pág. 244.

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

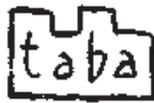
ILUSTRAÇÕES



15



15a



15b



15c

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

B — APRENDIZADO POR DIFERENCIAÇÃO

Em que consiste a diferenciação?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O ratinho *corre*.

O gato *corre* atrás.

Corre, corre, ratinho.

O pobre rato *corre, corre*. . .

Mas o gato *corre* mais.

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

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

Ivo viu a ave e o ovo.

Vovó vê Ivo.

Vovô vê a viúva etc. . .

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

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

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

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

(8.) 'Koffka. obra citada, págs. 267.

(!) Idem. ibidem, págs. 219.

(11!) Obra citada, págs. 196.

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

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

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

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

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

C — APRENDIZADO POR ASSIMILAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

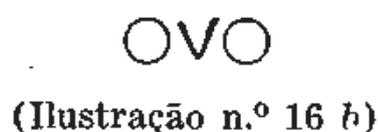
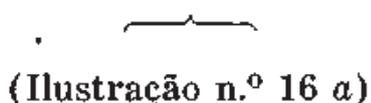
Estas duas modalidades de aprendizado — por diferenciação e por assimilação — correspondem, respectivamente, aos métodos didáticos denominados "analítico" e "sintético". Não passe isto, porém, sem frisar-se a enorme diferença que vai entre esta concepção dos métodos "analítico" e "sintético" e aquela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

D — APRENDIZADO POR REDEFINIÇÃO

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

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

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



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

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

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

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

- d) *olho* de uma careta como em —



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

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

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

As conclusões pedagógicas desse fato apresentam grande interesse.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RESUMO

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSÕES FINAIS

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

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

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

A CARTILHA

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

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

Que é a *cartilha*?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(13) OgcJen, citado anteriormente.

(14) Koffka, idem.

I

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao Autor de Cartilha três requisitos são necessários:

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

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

1 — PARTE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

A — *Função Pedagógica da Cartilha*

A cartilha tem por fins:

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

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

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

B — Conteúdo da Cartilha

Deve ser constituído:

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

2 — Quanto ao MATERIAL:

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

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

C — Forma da Cartilha

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

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

D — Divisão da Cartilha

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II — PARTE HIGIÊNICA

A — MATERIAL

1 — *Papel:*

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

b) *Formato:* Cada página corresponderá:

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

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

B — PARTE TÉCNICA

— *Ilustração:*

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

2 — *Texto:*

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

2 — Bis) *Pré-Livro*

- a) Número de palavras de uma página:

Média — 30
Máximo — 50

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

2 — TER) *Livro-do-Principicmte*

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

LIDERANÇA NA EDUCAÇÃO (*)

DAVID J. ROSA

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

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

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

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

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

LIDERANÇA EDUCACIONAL NOS ESTADOS UNIDOS

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

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

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

FUNCAO DA LIDERANÇA NA EDUCAÇÃO EM TODOS OS NÍVEIS DE GOVERNO

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

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

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

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

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

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

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

AUXÍLIO FEDERAL PARA A EDUCAÇÃO (*)

WILLIAM C. REAVIS
Da Universidade de Chicago

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

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

DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS

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

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

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

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

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

DECISÕES JUDICIÁRIAS

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

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

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

CONCESSÃO DE TERRAS E VERBAS

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

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

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

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

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

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

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

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

COPARTICIPAÇÃO DE DESPESAS

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

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

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

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

TIPOS RECENTES DE PARTICIPAÇÃO FEDERAL

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

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

PROJETO DE AUXÍLIO FEDERAL

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

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

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

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

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

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

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

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

SERAFIM LEITE

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

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

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

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

(2) A.S.I.R., Lusitânia 43, 2v.

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

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

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

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

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

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

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

(4) Manuel da Nóbrega, *Cartas do Brasil*, Edição da Academia Brasileira de Letras (Rio de Janeiro, [151.il](#)), 72; Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil* (Lisboa-Rio de Janeiro 1938-1050), II, 269; 146; IX, 416. 417.

(5) Nóbrega, *Cartas do Brasil*, 87.

(6) Leite, *História*, I, 180.

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

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

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

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

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

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

(10) Cartas Avulsas, 81.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(15) Cartas Avulsas, 71.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(20) Leite, História, I, 561.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(24) Leite, *História*, I, 273.

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

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

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

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

(27) Brás. 5, 20.

(28; Leite, História, I, 289.

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

(30) Leite, História, VI, 405.

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

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

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

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

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

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

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

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

(35) *Brás*. 5, 10, 20.

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

(37) *Brás*. 5, 20.

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

(39) *Brás*. 5, 50.

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

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

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

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

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

DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL ()

Rui CARRINGTON DA COSTA
Professor do Liceu Nacional de Braga

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

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

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

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

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

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

*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mas por que preço, senhores?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* * *

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A seleção não basta, pois.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A seleção não basta, pois.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* * *

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

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

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

§ 1.º *Preâmbulo*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* * *

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

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

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

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

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

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

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

§ 2.º *Dados demográficos utilizados*

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

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

TABELA I

POPULAÇÃO MÉDIA NO PERÍODO DE 1935 A 1951

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

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

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

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

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

TABELA II

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

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

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

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

TABELA III

AJUSTAMENTO DE EFETIVOS ETÁRIOS, ALFABETIZADOS, EM 1940

EFETIVOS ETÁRIOS

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

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

TABELA IV

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

POPULAÇÃO MÉDIA, EM GERAL
(MILHARES)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TABELA V

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

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

§ 4.º *Alfabetismo nas idades escolares*

a) Esclarecimentos preliminares:

Vejamos agora como poderemos chegar à inferência da taxa de

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TABELA VI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Responderá a esses quesitos a seguinte exposição do método adotado.

b) Método adotado para a estimativa:

Primeiro Ponto.

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

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

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

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

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

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

Segundo Ponto.

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

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

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

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

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

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

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

TABELA VII
ALFABETIZAÇÃO ANUAL DO ENSINO SUPLETIVO

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

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

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

(3) Estimativa.

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

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

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

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

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

TABELA VIII

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

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

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

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

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

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

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

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

Terceiro Ponto.

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

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

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

c) Desenvolvimento da inferência:

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

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

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

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

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

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

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

TABELA IX

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

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

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

TABELA X

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

(T = total; A = alfabetizados)

População média em idade escolar (milhares)

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

População média em idade escolar (milhares)

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

d) Resultados:

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

TABELA XI

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

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

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

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

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

Eis, em linhas gerais, o roteiro da inferência.

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

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

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

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

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

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

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

* * *

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

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

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

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

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

É o que consta da Tabela XII.

TABELA XII

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

A N O S	População média de 15 e mais anos (Milhares)		Taxa % de alfabetismo obtido pela atuação do ensino comum, na população de 15 anos, no ano $x + 1$ (d)	Novos alfabetizados a serem recebidos para a situação do ano imediato (Milhares)		Total (g)
	De 15 anos (1) (a)	De 16 e mais anos (b)		Com a geração de $x + 1$, em virtude da alfabetização até aos 14 anos (aplicação de d , na mesma linha, sôbre a , do ano imediato) (e)	Do ensino supletivo, no decorso de cada ano (aprovados na 1.ª série no ano x) (f)	
1940	962	22.706	53,1	525	22	547
1941	988	23.305	52,3	530	25	555
1942	1.013	23.906	53,6	557	24	581
1943	1.039	24.507	54,7	583	21	604
1944	1.066	25.105	52,9	577	21	598
1945	1.090	25.706	52,3	583	24	607
1946	1.115	26.307	52,4	597	29	626
1947	1.140	26.909	49,7	579	150	729
1948	1.166	27.508	50,7	604	191	795
1949	1.191	28.109	50,9	620	193	813
1950	1.217	28.709	54,2	673	197	870
1951	1.242	29.310	56,1	—	—	—

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

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

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

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

TABELA XIII

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

A N O S	Taxa % dos alfabetizados na população de 15 e mais anos, no ano x-1	Alfabetizados necessários no ano x, e para o grupo de 15 e mais anos, a fim de que se mantenha a taxa de alfabetização ao nível do ano anterior	Alfabetizados já existentes na população de 16 anos e mais, no ano x, segundo a taxa do ano x-1, mesma taxa de alfabetização anterior	Reforço de alfabetizados necessários, na população de 15 anos e mais, para manter a mesma taxa de alfabetização no ano anterior	Total dos novos contingentes acrescidos aos alfabetizados remanescentes na população de 16 e mais anos (vinda do ano x-1 como de 15 e mais) e recebidos no trânsito para o ano x	Saldo positivo de alfabetizados para o incremento do alfabetismo, no ano x em relação a x-1, na população de 15 e mais anos	% (4)
	(a)	(1) (Milhares) (b)	(Milhares) (c)	(Milhares) (b-c=d)	(3) (Milhares) (e)	(Milhares) (e-d-f)	
1941	43,9	10.665	10.231	434	547	113	0,47
1942	44,4	11.064	10.614	450	555	105	0,42
1943	44,8	11.447	10.979	468	581	113	0,44
1944	45,2	11.829	11.347	482	604	122	0,47
1945	45,7	12.246	11.748	498	598	100	0,37
1946	46,1	12.642	12.128	514	607	93	0,34
1947	46,4	13.015	12.486	529	626	97	0,35
1948	46,7	13.419	12.874	545	729	184	0,64
1949	47,3	13.888	13.324	564	795	231	0,79
1950	48,1	14.424	13.838	586	813	227	0,76
1951	49,0	14.970	14.362	608	870	262	0,86

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

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

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

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

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

TABELA XIV

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

A N O S	Alfabetizados existentes a mais, relativamente ao total expreso na taxa de alfabetização do ano $x-1$, quanto à população de 15 e mais anos (Milhares)		Composição do incremento anual da taxa percentual do alfabetismo na população de 15 e mais anos do ano x , em relação à taxa do ano precedente (2)			Ritmo ascensional da taxa percentual de alfabetismo quanto à população de 15 e mais anos		
	Na população de 15 anos (como saldo positivo do trabalho escolar)	Em toda a população de 15 e mais anos (como rendimento do ensino superior no trânsito do ano $x-1$ para o ano x)	Total	Saldo oriundo do trabalho da população de 15 anos	Contribuição do ensino superior (so-brevinda no trânsito do ano $x-1$ para o ano x)	Total	Nível anterior (no ano $x-1$)	Nível médio alcançado no ano x
	(1)	(b)	(c)			(d)	(e)	(d+e)
1941	91	22	113	0,38	0,09	0,47	43,9	44,4
1942	80	25	105	0,32	0,10	0,42	44,4	44,8
1943	89	24	113	0,35	0,09	0,44	44,8	45,2
1944	101	21	122	0,39	0,08	0,47	45,2	45,7
1945	79	21	100	0,29	0,08	0,37	45,7	46,1
1946	69	24	93	0,25	0,09	0,34	46,1	46,4
1947	68	29	97	0,24	0,11	0,35	46,4	46,8
1948	34	150	184	0,12	0,52	0,64	46,8	47,4
1949	40	191	231	0,14	0,65	0,79	47,4	48,2
1950	34	193	227	0,11	0,64	0,75	48,2	49,0
1951	65	197	262	0,21	0,64	0,85	49,0	49,9

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

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

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

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

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

TABELA XV

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

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

(1) Segundo a taxa censitária ajustada.

(2) Taxa censitária ajustada.

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

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

Apresentam-se os resultados na Tabela XVI.

TABELA XVI

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

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

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

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

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

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

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

TABELA XVII

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

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

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

TABELA XVIII

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

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

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

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

TABELA XIX

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

TAXAS DE ALFABETISMO (DADOS CENSITÁRIAS
NAO AJUSTADOS)

A N O S	TAXAS DE ALFABETISMO (DADOS CENSITÁRIAS NAO AJUSTADOS)			
	De todas as idades	Até 6 anos	De 7 a 14 anos	De 15 e mais anos
1872	15,5		8,9	20,9
1890	14,8	- I	8,9	22,0
1900	25,5	-	28,2	34,7
1920	24,5	0,6	19,7	35,1
1940	32,2	1,0	32,5	43,8
1950	36,4	1,0	38,1	49,0

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

Os demais dados do cotejo intercensitário oferecem conclusões bastante significativas.

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

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

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

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

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

§ 8.º *Considerações Finais*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE ABRIL DE 1951

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

23 — É publicado o Decreto n.º 29.484, de 23-4-951, que altera o atual nome da "Escola Militar de Recende" para "Academia Militar das Agulhas Negras".

24 — É publicada a Portaria n.º 93, de 22-1-951, do Ministro da Agricultura, que expede instruções para a matrícula nas Escolas da Universidade Rural e Escola de Agronomia "Eliseu Maciel" de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul.

24 — É publicada a Portaria n.º 16, de 6-4-951, do Diretor da Escola Nacional de Agronomia, que dispõe sobre um breve relatório que os alunos beneficiados com bolsas de estudo são obrigados a apresentar.

24 — É publicada a Portaria n.º 2, de 3-3-951, do Diretor do Serviço de Recreação Operária, que institui, entre trabalhadores sindicalizados, um concurso para intérpretes teatrais, amadores, de ambos os sexos.

25 — É publicado o Decreto n.º 29.485, de 23-4-951, que concede frequência no ano seguinte, nas Escolas Preparatórias, aos alunos reprovados em uma matéria.

25 — É publicado o Decreto n.º 29.487, de 29-4-951, que altera dis-

positivos do Regulamento da Escola de Guerra Naval.

26 — É publicada a Portaria n.º 255, de 17-1-1951, que fixa, para o exercício de 1951, em 20 o número de bolsas de estudo a serem concedidas no Curso de Puericultura e Administração, dos Cursos do Departamento Nacional da Criança.

28 — É publicada a Lei n.º 1.359, de 25-4-1951, que modifica a seriação de disciplinas do curso secundário estabelecida no Decreto-lei n.º 4.244, de 9-4-1942.

28 — É publicado o Aviso n.º 295, de 19-4-1951, do Ministro da Guerra, que dispõe sobre suspensão de exigência para matrícula nas Escolas Preparatórias e Escola Militar de Resende.

30 — É publicada a Portaria n.º 31, de 13-4-1951, do Vice-Presidente da Comissão Central de Preços, que mantém as meias entradas para os estudantes de escolas oficiais ou fiscalizadas pelo Governo, e para os menores de 12 anos, nos cinemas do país.

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

3 — É publicado o Decreto n.º 15, de 19-3-1951, do Governo do Estado de Goiás, que transfere E. I. de Município.

3 — São publicados os Decretos ns. 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22, de 26-3-1951, do Governo do Estado de Goiás, que transferem E. I. nos Municípios de Catalão e Planaltina.

4 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 8, de 3-4-1951, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o critério a ser adotado na designação de responsáveis pelo expediente de escolas.

4 — É publicada a Portaria n.º 330, de 21-3-1951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que faz cessar os efeitos da Portaria n.º

78, de 29-1-1951, que suspendeu ensino no Município de Itaperuna.

4 — São publicadas as Portarias ns. 881, de 21-3-1951, e 360, 361, 366 e 367, de 2-4-1951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transferem escolas de municípios.

4 — É publicada a Portaria n.º 362, de 2-4-1951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que permite passe a funcionar em regime de grupo escolar uma E. I. no município de Natividade do Carangola.

5 — É publicada a Resolução n.º 10, de 4-4-1951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que transfere do Instituto de Educação para o Departamento de Educação Primária a Escola Benedito Otôni, com a designação 5-2, situada na rua Senador Furtado n.º 90, no Distrito Federal.

5 — É publicado o Ato de 21-2-1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escolas no Município de Canindé.

5 — É publicado o Decreto n.º 3.949, de 4-4-1951, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que transfere de localidade duas escolas no Município de Barra do Pirai.

8 — São publicados os Decretos ns. 25, 27, 28 e 29, de 31-3-1951, do Estado de Goiás, que transferem escolas de Município.

8 — É publicado o Decreto n.º 65, de 31-3-1951, do Território do Acre, que cede imóvel do Patrimônio do Governo à "Casa do Estudante Acreano".

9 — É publicada a Portaria n.º 13, de 15-3-1951, do Secretário de Educação e Saúde, do Estado do Ceará, que oficializa os Livros de Registro Escolar Primário, recomendados pelo I. B. G. E..

10 — São publicados os Decretos ns. 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38 e 40, de 31-3-1951, do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas de Municípios.

11 - - É publicado o Decreto n.º 3.951, de 10-4-951, do Estado do Rio de Janeiro, que extingue escolas no Município de Itaverá.

12 — É publicada a Portaria n.º 373, de 4-4-951, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola.

12 — É publicada a Instrução n.º 7, de 26-3-951, do Departamento de Educação do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre preenchimento de boletins escolares.

12 — É publicado o Decreto n.º 39, de 31-3-951, do Estado de Goiás, que transfere E. I. de Município.

14 — É publicado o Decreto n.º 3.556, de 13-4-951, do Estado de Minas Gerais, que reúne as escolas da Cidade de Felixlândia.

17 — São publicadas as Instruções n.º 7, de 16-4-950, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que estabelecem, em caráter experimental, o Plano de Educação Física nos estabelecimentos de ensino de nível primário e pré-primário da Secretaria Geral de Educação e Cultura.

17 — É publicado o Decreto n.º 3.954, de 16-4-951, do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola de Município.

19 — É publicada a Ordem de Serviço s/n, de 18-4-951, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre remoções e designações de professores para serviços cumulativos.

19 — É publicada a Lei n.º 643, de 18-4-951, do Estado do Paraná, que autoriza o Poder Executivo a transferir à União o Patrimônio da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Paraná.

20 — É publicada a Resolução n.º 11, de 19-4-951, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que aprova, a título experimental, os programas de Desenho, Trabalhos Manuais e

Economia Doméstica para o curso primário.

21 — É publicada a Portaria n.º 128, de 19-4-951, do Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais, que regulamenta os exames de suficiência para professores rurais e respectivos programas.

23 — É publicada a Lei n.º 644, de 20-4-951, do Estado de Paraná, que dá nova composição ao Quadro do Ensino Primário e Profissional.

24 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 11, de 20-4-951, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o serviço cumulativo de professor na regência de mais uma turma suplementar.

24 — São publicados os Decretos ns. 41, 42 e 43, de 31-3-951, do Estado de Goiás, que transferem E. I. de Municípios.

24 — É publicado o Decreto n.º 44, de 6-4-951, do Estado de Goiás, que estabelece prazo para registro de professores do ensino normal.

25 — É publicada a Lei n.º 475, de 14-3-951, do Estado do Espírito Santo, que cria funções gratificadas de Diretor de escolas e estabelece critério para divisão de G. E. de 1.º, 2.º e 3.º classes.

27 — São publicados os Atos de 20-4-951, do Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que cassa subvenções concedidas a escolas particulares.

28 — É publicado o Decreto n.º 3.960, de 27-4-951, do Estado do Rio de Janeiro, que extingue curso secundário no Município de Cabo Frio.

28 — São publicados os Decretos ns. 46, 47, 48, 49 e 50, de 11-4-951, e n.º 52, de 12-4-951, do Estado de Goiás, que transferem E. I. de localidades de Municípios.

28 — São publicados os Decretos ns. 55, 56, 57 e 60, de 16-4-951, do Estado de Goiás, que transferem E. I. de localidade.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

1 — São publicados os Decretos ns. 16 e 17, de 28-2-951, do Prefeito Municipal de Barra Mansa, Estado do Rio de Janeiro, que criam escolas mistas diurnas.

5 — É publicada a Lei n.º 172, de 2-4-951, da Prefeitura Municipal de Maceió, Estado de Alagoas, que concede um auxílio de dois mil e quinhentos cruzeiros, à União dos Estudantes Secundários de Alagoas.

19 — É publicada a Lei n.º 319, de 13-3-951, da Prefeitura Municipal de Curitiba, Paraná, que autoriza ao Executivo a doar terreno ao Instituto de Química do Paraná.

IV — NOTICIÁRIO

2 — Instala-se, em São Paulo, a III Semana de Estudos dos Problemas Minerometalúrgicos do Brasil, sob o patrocínio do Centro Morais Rego, associação de professores, alunos e ex-alunos do Curso de Engenheiros de Minas e Metalurgista, da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

3 — Noticia-se a conclusão das obras da "Cozinha Central" da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, que distribuirá vinte e cinco mil refeições por dia para alimentação dos escolares dos estabelecimentos de ensino público.

3 — É instituído o Curso de Doutorado da Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais com

aula inaugural proferida pelo Prof. Carlos Campos.

10 — Noticia-se em São Paulo que os 247.434 alunos que repetiram o ano em 1948, por força de reprovação, acarretaram aos cofres públicos um prejuízo de 96 milhões de cruzeiros.

10 — Noticia-se a instalação do IV Congresso Nacional das Academias de Letras e Intelectuais do Brasil, no auditório do Ministério da Educação e Saúde.

10 — Sob a presidência do Prof. Nelson Romero, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, instala-se a V Reunião Anual dos Delegados Estaduais da Campanha de Educação de Adultos.

17 — O Instituto Nacional do Cinema Educativo comemora o 15.º aniversário de sua fundação com uma sessão especial, com a presença do criador desse serviço, Professor Roquete Pinto, a quem é prestada homenagem.

19 — Noticia-se a criação da Faculdade de Serviço Social, mantida pelo Instituto de Pesquisas e Formação Social, do Rio de Janeiro.

22 — Iniciam-se as comemorações pela passagem do centenário de nascimento de Sílvio Romero.

30 — Noticia-se uma nova fase do "Colégio do Ar", da Rádio Ministério da Educação, com a colaboração do corpo docente do Colégio Pedro II.

30 — O Ministério da Educação inicia a distribuição dos primeiros 100.000 exemplares da "Cartilha do Bebê", dos Professores.", Ofélia e Narbal Fontes.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE MAIO DE 1951

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

2 — É publicada a Portaria n.º 946, de 30/12/950, do Ministro da Agricultura, que autoriza a renovação dos Cursos Avulsos de Citricultura, Fruticultura e Horticultura, subordinados aos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

5 — É publicada a Portaria n.º 383, de 4/5/951, do Diretor Geral do Departamento Administrativo do Serviço Público, que aprova as instruções elaboradas para a execução dos Cursos por Correspondência.

8 — É publicada a Portaria n.º 569, de 26/4/951, do Ministro da Educação, que dispõe sobre a Delegação do Serviço Nacional de Teatro no Estado da Bahia.

10 — É publicada a Portaria n.º 510-A, de 16/3/951, do Ministro da Educação, que dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo aos integrantes da extinta Força¹ Expedicionária Brasileira.

II — É publicada a Portaria n.º 109, de 7/5/951, do Ministro da Guerra, que aprova as Instruções para matrícula de Oficiais Veterinários em Cursos de Especialização dos Ministérios da Agricultura e da Educação.

11 — É publicado o Aviso número 37, de 4/5/951, do Ministro da Aeronáutica, que concede matrícula na Escola de Aeronáutica a vários ex-cadetes.

15 — É publicada a Portaria n.º 603, de 7/5/951, do Ministério da Educação, que dispõe sobre aulas de extensão cultural no Colégio Pedro II — Internato.

16 — São publicadas as Instruções que regulam a execução dos Cursos de Correspondência, a que se refere a Portaria n.º 333, de 4/5/951, do Diretor Geral do Departamento Administrativo do Serviço Público.

18 — É publicada a Portaria n.º 212, de 11/5/951, do Ministro da Aeronáutica, que dá nova redação ao art. 25 da Portaria número 256, de 21/10/950, que dispõe sobre concurso de admissão c matrícula na Escola Preparatória de Cadetes do Ar, em 1951.

19 — É publicada a Portaria n.º 533, de 17/5/951, do Diretor Geral dos Correios e Telégrafos, que incumbe a Escola de Aperfeiçoamento dos Correios e Telégrafos de realizar o Concurso para provimento de cargos da classe inicial da carreira de "Técnico de Instalação e Conservação" e aprova as instruções reguladoras do mesmo.

26 — É publicada a Portaria n.º 643, de 21/5/951, do Ministro da Educação, que autoriza o funcionamento do curso de auxiliar de enfermagem da Escola de Auxiliares de Enfermagem da Casa Providência, com sede em Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro.

28 — É publicada a Lei número 1.370, de 23/5/951, que declara de utilidade pública o Centro Literário Palmeirense, com sede na cidade de Palmeira dos Índios, no Estado de Alagoas.

29 — É publicada a Resolução n.º 359, de 13/7/948, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que dispõe sobre a colaboração do Instituto Bra-

sileiro de Geografia e Estatística com a Divisão de Educação Física, do Departamento Nacional de Educação, tendo em vista o levantamento estatístico de comum interesse.

29 — É publicado o Aviso número 351, de 23/5/951, do Ministro da Guerra, que autoriza a inscrição no concurso de admissão à Escola de Estado Maior, no corrente ano, e em caráter excepcional, aos oficiais combatentes, e estabelece as condições.

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

1 — É publicado o Decreto n.º 65, de 18/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Araguacema.

1 — É publicado o Decreto n.º 66, de 18/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada do município de Jaraguá, para o de Caldas Novas.

1 — É publicado o Decreto u.º 67, de 19/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada do município de Petrolina do Goiás, para o de Goiás.

1 — É publicado o Decreto n.º 68, de 19/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada do município de Petrolina de Goiás, para o de Goiás.

1 — É publicado o Decreto n.º 69, de 19/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Palmeiras de Goiás.

1 — É publicado o Decreto n.º 70, de 19/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Goiás.

1 — É publicado o Decreto n.º 71, de 19/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Formosa.

3 — É publicado o Decreto número 3.566, de 2/5/951, do Estado de Minas Gerais, que cria um Grupo Escolar na cidade de Itapicirica, com a denominação de "Cônego Cesário".

4 — É publicado o Decreto número 1.810, de 2/5/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria Grupo Escolar na localidade de Vila Isabel, em Cruz Alta.

4 — É publicado o Decreto número 1.811, de 2/5/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que renova concessão de Bolsas de Estudo.

5 — É publicado o Ato de 13 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira do Grupo Escolar Ana Facó, de Beberibe, para o Grupo Escolar de Cascavel.

5 — É publicado o Ato de 21 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Pacatuba, acompanhada da respectiva professora.

5 — É publicado o Ato de 28 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira do Grupo Escolar do Município de Pacatuba para o Município de Cascavel, acompanhada da respectiva professora.

5 — É publicado o Ato de 10 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de Escola Reunida do município de Licânia, para a cidade de Crato.

5 — É publicada a Portaria n.º 681, de 4/5/951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere uma cadeira do município de Cabrobó, para o de Flores e outra deste para aquele, acompanhadas das respectivas professoras.

5 — É publicada a Portaria n.º 684, de 4/5/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira de escola do município de Nazaré da Mata, para o Grupo Escolar do município do Carpina, acompanha da respectiva professora.

5 — É publicada a Portaria n.º 686, de 4/5/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que

transfere uma cadeira de escola do município de Bonito, para escola do município de Nazaré da Mata, acompanhada da respectiva professora.

6 — É publicada a Portaria n.º 176, de 2/5/1951, do Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais, que se refere aos Cursos de Educação de Adultos, no período letivo de 1951.

8 — É publicado o Decreto n.º 2.141, de 7/5/1951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere Escola Isolada no município de Porto Alegre.

8 — É publicado o Decreto n.º 2.142, de 7/5/1951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere escola no município do Porto Alegre.

8 — É publicado o Decreto n.º 76, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 77, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 78, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 79, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 80, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 81, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 82, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 83, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 84, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto

n.º 85, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

8 — É publicado o Decreto n.º 87, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

9 — É publicada a Lei n.º 987, de 4/5/1951, da Assembléia Legislativa do Estado do Ceará, que autoriza a abertura do crédito especial que indica.

9 — É publicada a Lei n.º 989, de 4/5/1951, da Assembléia Legislativa do Estado do Ceará, que revigora a autorização contida na Lei n.º 682, de 17/12/1949.

9 — É publicado o Ato de 23 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de Grupo Escolar, do município de Crato, para o de Baturité.

9 — É publicado o Ato de 28 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola da cidade de Acopiára, para a cidade de Tauá.

9 — É publicado o Ato de 27 de abril de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola do município de Fortaleza.

10 — É publicado o Ato de 8 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de Grupo Escolar no município de Fortaleza.

10 — É publicada a Portaria n.º 10, de 9/5/1951, do Diretor Geral do Departamento de Saúde Pública, do Estado de Sergipe, que aprova instruções para o funcionamento do Curso de Psicologia Infantil e Higiene Mental Escolar, a ser ministrado em colaboração com o Departamento do Educação.

10 — É publicada a Portaria n.º 920, de 7/5/1951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola no município de Iúna.

10 — É publicado o Decreto número 73, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município da Jaraguá.

10 — É publicado o Decreto número 75, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Cristalina.

10 — É publicado o Decreto número 91, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada do município de Itaberaí, para o de Anicuns.

10 — É publicado o Decreto número 92, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada do município de Inhumas, para o de Paraná.

10 — É publicado o Decreto número 93, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Natividade.

10 — É publicado o Decreto número 94, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada do município de Nazário, para o de Paraná.

10 — É publicado o Decreto número 95, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Formosa.

10 — É publicado o Decreto número 96, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Filadélfia.

10 — É publicado o Decreto número 97, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escolas Isoladas no município de Corumbá de Goiás.

11 — É publicada a Lei n.º 573, de 10/5/951, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que dispõe sobre o abono de faltas do funcionário da Prefeitura.

11 — É publicada a Lei n.º 574, de 10/5/951, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que cria a "República do Estudante", destinada a prestar assistência aos alunos das escolas superiores desta capital.

11 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 12, de 4/5/951, do Departamento de Educação Complementar, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o Plano de Educação Física.

11 — É publicado o Ato de 13 de fevereiro de 1951, do Governador do Ceará, que transfere escola no município de Sobral.

11 — É publicado o Ato de 28 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que torna sem efeito o ato de 24/1/951, que transferiu escola do município de Ipu, para o município de Canindé.

12 — É publicado o Ato de 11 de maio de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Aracati.

12 — É publicado o Ato de 11 de maio de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Aracati.

12 — É publicado o Ato de 11 de maio de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Aracati.

12 — É publicado o Decreto n.º 2.144, de 11/5/951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere Escola Isolada no município de Patu-

12 — É publicado o Decreto n.º 2.145, de 11/5/951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere Escola Isolada no município de Patu-

12 — É publicada a Portaria n.º 11, de 11/5/951, do Diretor Geral do Departamento de Saúde Pública, do Estado de Sergipe, que aprova normas para o funcionamento regular do Serviço de Higiene Escolar na capital.

12 — É publicada a Portaria número 943, de 8/5/951, do Secretário da Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola no município de Itaguaçu.

12 — É publicada a Portaria número 944, de 8/5/951, do Secretário da Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola no município de Castelo.

12 — É publicada a Circular número 10, de 20/4/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que solicita dados para nova distribuição de professores no Estado.

12 — É publicado o Ato de 11 de maio de 1951, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que outorga mandato ao Colégio "Duque de Caxias", para funcionamento de uma Escola Normal.

12 — É publicado o Decreto número 89, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que torna sem efeito, em parte, o Decreto número 60, de 16 de abril de 1951, que transferiu Escolas Isoladas no município de Sítio d'Abadia.

12 — É publicado o Decreto número 98, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Porangatu.

12 — É publicado o Decreto número 99, de 30/4/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada do município de Goiana, para o de Itauçu.

12 — É publicado o Decreto número 101, de 4/5/1951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Jaraguá.

13 — É publicada a Portaria número 510, de 7/5/1951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino na escola de Cubatão, município de Itaperuna.

13 — É publicada a Portaria número 516, de 7/5/1951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino na escola de Bom Destino, município de Santa Maria Madalena.

13 — É publicado o Despacho de 10/5/1951, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que aprova as Instruções que regulam a autorização a professores para frequentar cursos de especialização e aperfeiçoamento ligados ao magistério.

14 — É publicado o Ato de 27 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de Grupo Escolar no município de Quixadá.

14 — É publicado o Ato de 23 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que

transfere escola no município de Itapipoca.

14 — É publicado o Ato de 27 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Itapipoca.

14 — É publicado o Ato de 25 de abril de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de Grupo Escolar, do município de Fortaleza, para Escola Reunida, do município de Itapipoca.

14 — É publicado o Ato de 25 de abril de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere Escola Isolada para Grupo Escolar, no município de Itapipoca.

15 — É publicado o Ato de 27 de abril de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere Escola, no município de Fortaleza.

15 — É publicada a Portaria número 964, de 12/5/1951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que cria mais um Curso Noturno, no município de Colatina.

15 — É publicado o Decreto número 1.812, de 15/5/1951, do Estado do Rio Grande do Sul, que dispõe sobre a Organização do Ensino Normal Rural.

15 — É publicado o Decreto de 8/5/1951, do Governador do Estado de Goiás, que designa o Secretário da Saúde para responder pelo expediente da Secretaria de Educação.

16 — É publicado o Ato de 5 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Coarauá.

16 — É publicado o Ato de 12 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Massapê.

16 — É publicada a Portaria número 208, de 7/5/1951, do Diretor Geral do Departamento de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, que reorganiza o Serviço de Educação de Adultos.

16 — É publicado o Decreto número 2.146, de 15/5/1951, do Esta-

do do Rio Grande do Norte, que transfere Escola Isolada no município de Acari.

16 — É publicado o Decreto número 2.147, de 15/5/951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere Escola Isolada no município de Itaretama.

16 — É publicada a Lei número 1.076, de 15/5/951, da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, que eleva os padrões de vencimentos do professorado especializado em Educação Física, Teatro Escolar e Rádio-Educação

16 — É publicado o Decreto número 102, de 9/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Pedro Afonso.

16 — É publicado o Decreto número 103, de 9/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escolas Isoladas no município de Quirinópolis.

16 — É publicado o Decreto número 104, de 9/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Niquelândia.

16 — É publicado o Decreto número 105, de 9/5/951, do Estado de Goiás, que torna sem efeito o Decreto n.º 66, de 18/4/951, que transferiu Escola Isolada do município de Jaraguá, para o de Caldas Novas.

16 — É publicado o Decreto número 106, de 9/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada do município de Piracanjuba, para o de Uruaçu

16 — É publicado o Decreto número 107, de 9/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada da capital para o município de Caldas Novas.

16 — É publicado o Decreto número 108, de 9/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Caldas Novas.

17 — É publicado o Aviso n.º 1, de 15/5/951, do Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais, que manda cumprir o disposto no artigo 4.º do Decreto-lei número 2.142, de 5/7/947, sobre transfe-

rências, remoções e designações de professores de um para outro estabelecimento.

18 — É publicado o Decreto número 3.569, de 17/5/951, do Estado de Minas Gerais, que cria um Grupo Escolar na cidade de Nanuque, com a denominação especial de "Américo Machado".

19 — É publicado o Decreto número 1.814, de 17/5/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria Escola Rural no município de Bom Jesus do Triunfo.

22 — É publicada a Portaria número 225, de 21/5/951, do Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais, que institui Cursos Intensivos de Férias para professores rurais.

22 — É publicado o Decreto número 1.239, de 21/5/951, do Estado do Paraná, que nomeia Diretor do Departamento de Ensino Superior, Técnico e Profissional.

22 — É publicado o Decreto número 110, de 11/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Anápolis.

22 — É publicado o Decreto número 111, de 16/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Goiás.

22 — É publicado o Decreto número 112, de 16/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Natividade.

22 — É publicado o Decreto número 113, de 16/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Goiás.

22 — É publicado o Decreto número 114, de 16/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Goiás.

22 — É publicado o Decreto número 115, de 16/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Goiás.

22 — É publicado o Decreto número 116, de 16/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Itaussu.

22 — É publicado o Decreto número 117, de 16/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Goiás.

22 — É publicado o Decreto número 118, de 16/5/95, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Itapaci.

22 — É publicado o Decreto número 86, de 30/4/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Luziânia.

23 — É publicada a Portaria número 542, de 9/5/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-primárias e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola no município de Itaperuna.

23 — É publicada a Portaria número 543, de 9/5/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola no município de Itaperuna.

23 — É publicada a Portaria número 596, de 12/5/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino na Escola de Fazenda Floresta, município de Campos.

23 — É publicada a Portaria n.º 597, de 12/5/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino na escola de Fazenda de Olinda, município de Campos.

24 — É publicada a Portaria n.º 803, de 22/5/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira de Escola para Grupo Escolar, no município de Sertânia.

24 — É publicada a Portaria n.º 805, de 22/5/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira no município de Sertânia.

24 — É publicada a Portaria n.º 806, de 22/5/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira no município de Sertânia, acompanhada da respectiva professora.

24 — É publicada a Lei número 1.194, de 23/5/951, da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, que dá denominação a Escola construída pelo Fundo

Nacional de Educação no município de Saquarema.

26 — É publicado o Quadro do Movimento Geral da Matrícula Inicial do Ensino Público Primário, no Distrito Federal, em março de 1951.

26 — É publicada a Portaria n.º 855, de 25/4/951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que regula as instruções para o cumprimento do que dispõe o plano de ruralização de ensino.

26 — É publicada a Portaria n.º 992, de 20/5/951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que localiza escolas no município de Barra de São Francisco.

29 — É publicado o Decreto número 2.149, de 28/5/951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere escola no município de Santana do Matos.

29 — É publicado o Decreto número 2.150, de 28/5/951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere escola no município de Florânia.

29 — É publicada a Portaria n.º 814, sem data, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que localiza cadeira em Grupo Escolar do município de Barreiras, transferida do município de Água Preta.

29 — É publicada a Portaria n.º 823, de 28/5/951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira, na capital.

29 — É publicada a Portaria n.º 824, de 28/5/951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere cadeiras, no município de Fundão.

29 — É publicado o Decreto número 119, de 23/5/951, do Estado de Goiás, que transfere escola, no município de Morrinhos.

29 — É publicado o Decreto número 120, de 23/5/951, do Estado de Goiás, que torna sem efeito a transferência da Escola Isolada de Formoso, para Mutunópolis, município de Porangatu, e considera-a no município de Uruaçu.

30 — É publicada a Portaria n.º 827, de 29/5/951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira de Grupo Escolar.

30 — É publicada a Portaria n.º 828, de 29/5/951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira de Grupo Escolar, na capital.

30 — É publicada a Portaria n.º 829, de 29/5/951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira de escola.

30 — É publicada a Portaria n.º 832, de 29/5/951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere cadeiras de Grupos Escolares, da capital.

30 — É publicada a Portaria n.º 834, de 29/5/951, do Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira de escola, no município de Serra Talhada.

30 — É publicado o Ato de 14 de abril de 1951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino na escola n.º 3, município de Itaguaí.

31 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 14, de 29/5/951, do Diretor do Departamento de Educação Complementar, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o "Plano de Educação Física"

31 — É publicada a Portaria n.º 603, de 14/5/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o funcionamento de classe Pré-Primária, no município de Campos.

31 — É publicada a Portaria n.º 607, de 14/5/951, do Diretor da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que permite aos estabelecimentos de ensino dos municípios de Petrópolis e Teresópolis adotarem horário especial.

31 — É publicado o Decreto número 121, de 26/5/951, do Estado

de Goiás, que transfere Escola Isolada, no município de Suçupara.

31 — É publicado o Decreto número 122, de 26/5/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada, no município de Suçupara.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

8 — É publicada a Lei n.º 247, de 20/4/951, da Câmara Municipal de Fortaleza (Ceará), que abre crédito especial para a construção de um prédio escolar em Mecejana.

10 — É publicada a Lei n.º 182, de 9/5/951, da Câmara Municipal de Maceió (Alagoas), que cria uma função gratificada de Diretor de Grupo Escolar.

10 — É publicado o Decreto P.o 56, de 30/4/951, do Prefeito Municipal de Nilópolis (Rio de Janeiro), que muda a denominação do cargo de Auxiliar de Orientador de Ensino para Auxiliar de Inspetor de Ensino.

11 — É publicado o Decreto-lei n.º 3, de 1/3/951, do Prefeito Municipal de Cordeiro (Rio de Janeiro), que cria duas Escolas Municipais.

12 — É publicada a Lei n.º 58, de 27/12/950, da Câmara Municipal de Guarapuava (Paraná), que doa ao Estado um terreno urbano na sede do Distrito de Palmeirinha, para a construção de um Grupo Escolar.

12 — É publicado o Decreto n.º 19, de 12/3/951, do Prefeito Municipal de Barra Mansa (Rio de Janeiro), que cria uma Escola Mista diurna, na Vila Bárbara, com a denominação de Senador Salgado Filho.

13 — É publicado o Decreto n.º 20, de 12/3/951, do Prefeito Municipal de Barra Mansa (Rio de Janeiro), que cria uma Escola Mista diurna, em Ribeirão da Divisa, com a denominação de N. S. dos Remédios.

20 — É publicada a Lei n.º 184, de 18/5/951, da Câmara Muni-

pal de Maceió (Alagoas), que autoriza o Prefeito a construir um Grupo Escolar no Bairro do Trapiche da Barra.

22 — É publicada a lei n.º 63, de 28/12/951, da Câmara Municipal de Jaguapitã (Paraná), que autoriza o Poder Executivo a abrir crédito especial para a construção do Grupo Escolar da sede do Distrito de Redução de Santo Inácio.

24 — É publicada a Deliberação n.º 3, de 30/4/951, da Câmara Municipal de Saquarema (Rio de Janeiro), que cria a Biblioteca Municipal, com a denominação de "Oliveira Viana".

24 — É publicada a Deliberação n.º 5, de 2/5/951, da Câmara Municipal de Saquarema, que cria três Escolas Municipais, nos lugares de Serra Quilombo, Aterrado e Floresta de Rio Areia.

27 — É publicada a Lei número 1.210, de 25/5/951, da Câmara Municipal do Recife (Pernambuco), que autoriza o Poder Executivo a abrir crédito especial para auxiliar a turma de Concluintes da Escola de Química da Universidade do Recife, no seu estágio de conclusão de curso.

31 — É publicada a lei n.º 207, de 29/5/951, da Câmara Municipal de Belo Horizonte (Minas Gerais), que concede matrícula gratuita aos ex-combatentes e seus filhos.

IV — NOTICIÁRIO

1 — Notícia-se que foi constituída a Comissão Nacional para seleção dos ensaios apresentados no Brasil, para o Concurso Internacional, de Ensaio, das Nações Unidas, e que versará sobre o tema: "As Nações Unidas e a

evolução do conceito de solidariedade internacional."

3 — Noticia-se, de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), a instalação do Quinto Congresso Estadual de Estudantes Secundários.

5 — Noticia-se a inauguração, em sessão magna realizada no auditório do Ministério da Educação e Saúde, do Instituto Brasileiro de Psicognomia.

10 — Noticia-se a comemoração do transcurso do 4.º Centenário da Universidade Maior de São Marcos, da capital peruana.

11 — Noticia-se que será realizada em Nice, de 20 a 24 de dezembro do corrente ano, a IV Conferência de Professores Universitários.

15 — Noticia-se que os delegados ao Quinto Congresso Nacional de Educação de Adultos dirigiram mensagem ao Presidente da República, expressando sua confiança na continuidade do movimento.

16 — Noticia-se que cerca de sete mil alunos, no Estado de São Paulo, concluíram, em 1950, os diversos Cursos do SENAC e da Universidade do Ar.

21 — É comemorado o 40.º aniversário da Escola de Engenharia de Minas Gerais.

28 — Noticia-se que o Diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil tornou gratuito o ensino, nas escolas e ginásios da ferrovia, para os filhos dos ferroviários, que percebem vencimentos inferiores a três mil cruzeiros.

29 — Noticia-se que a Administração de Assistência Técnica da ONU ofereceu trinta bolsas de estudos para economistas brasileiros.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE JUNHO DE 1951

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

1 — É publicado o Decreto número 29-608, de 30/5/951, que altera a redação do art. 6.º do Regulamento do Instituto Rio Branco.

4 — É publicado o Decreto número 29.627, de 31/5/951, que altera o efetivo do Quadro Ordinário da Ordem do Mérito Naval.

5 — É publicada a Portaria número 656, de 31/5/951, do Ministro da Educação, que expede novas instruções relativas à concessão de bolsas de estudo aos alunos das escolas do ensino industrial da União.

9 — É publicada a Lei número 1.377, de 6/6/951, que altera os artigos 13 e 14 do Decreto-lei número 3.347, de 12/6/941, que institui o regime de benefício de família.

9 — É publicada a Portaria número 535, de 1/6/951, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento dos cursos rápidos para lavradores a serem ministrados na Semana do Fazendeiro da Universidade Rural.

14 — É publicado o Aviso número 395, de 7/6/951, do Ministro da Guerra, que fixa em 58 o número de vagas para matrícula na Escola de Estado-Maior, em 1952.

18 — É publicada a Portaria número 26, de 14/6/951, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que expede o Regulamento do ensino que deverá ser ministrado no Curso Normal de Formação de Professores para Surdos-Mudos.

19 — É publicada a Lei número 1.386, de 18/6/951, que regula a importação de papéis e outros materiais de consumo da imprensa.

23 — É publicado o Aviso número 420, de 19/6/951, do Ministro da Guerra, que permite a matrícula no Curso de Aperfeiçoamento, da Escola de Sargentos das Armas, dos sargentos que contarem mais de 27 anos de idade nesta data.

25 — É publicado o Aviso número 429, de 22/6/951, do Ministro da Guerra, que dispõe sobre adiamento e desistência de matrícula na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais.

26 — É publicado o Decreto Legislativo n.º 7, de 5/6/951, que mantém a decisão por que o Tribunal de Contas recusou registro ao contrato celebrado a 26/12/949, entre o Ministério da Agricultura e o Governo do Estado de Minas Gerais, para instalação de uma escola de iniciação agrícola no Município de Montes Claros, no referido Estado.

26 — É publicada a Lei número 1.386-B, de 19/6/951, que declara de utilidade pública a Associação Santa Teresinha, com sede na capital do Estado de São Paulo.

27 — É publicado o Decreto número 29.643, de 7/6/951, que aprova o Plano de Uniformes para os alunos da Escola de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Distrito Federal.

29 — É publicada a Resolução n.º 382, de 19/7/951, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que dirige um apelo, relativamente ao "Registro Esco-

lar", aos órgãos superiores da Administração, que respondem pela educação primária.

29 — É publicada a Portaria n.º 635, de 22/6/951, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso Prático de Inseminação Artificial em Ovinos, assinadas pelo Diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

29 — É publicada a Portaria n.º 638, de 22/6/951, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso Prático de Inseminação Artificial, assinadas pelo Diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

29 — É publicada a Portaria n.º 30, de 20/6/951, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que aprova os programas para o concurso de habilitação previsto pelo art. 11 da Portaria número 26, de 15 do corrente mês, necessário à matrícula na primeira série do Curso Normal, para formação de professores de surdos-mudos.

30 — É publicada a Portaria n.º 441, de 28/6/951, do Diretor Geral do Departamento Administrativo do Serviço Público, que aprova a realização, no corrente ano, de "cursos de livre escolha".

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

1 — É publicado o Ato, de 28 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Morada Nova.

1 — São publicados os Atos, de 12/3/951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem escolas nos municípios de Fortaleza e Ibiapina.

1 — É publicado o Ato de 12 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de escola, do município de Pacoti para o de Baturité.

1 — É publicado o Decreto número 123, de 28/5/951, do Estado de Goiás, que transfere escolas isoladas no município de Jataí

2 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 18, de 1/6/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre a escolha para substituição de diretor licenciado.

2 — É publicado o Ato, de 10 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de Grupo Escolar.

2 — É publicado o Ato de 21 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Fortaleza.

2 — É publicado o Decreto número 576, de 1/6/951, do Estado do Espírito Santo, que abre crédito especial para a Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim.

2 — É publicado o Decreto número 1.817, de 2/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria escola rural no município de Taquara.

4 — É publicado o Ato de 21 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola no município de Ubajara.

4 — É publicado o Decreto Legislativo n.º 211, de 30/5/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que aprova o convênio celebrado entre o Estado do Rio Grande do Sul e a Escola Normal "São José", de São Leopoldo.

4 — É publicado o Decreto Legislativo n.º 212, de 30/5/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que aprova o convênio que celebraram o Estado do Rio Grande do Sul e a Escola Normal "São José", de Vacaria.

4 — É publicado o Decreto Legislativo n.º 213, de 30/5/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que aprova o convênio que celebraram o Estado do Rio Grande do Sul e a Escola Normal "Bem-Aventura da Teresa Eustáquio Verzere", de Santo Ângelo.

5 — É publicado o Decreto número 10.858, de 4/6/951, do Prefeito do Distrito Federal, que declara que a Rádio Roquete Pinto passa a integrar, com o Serviço de Divulgação de que faz parte, o Departamento de Educação de Adultos, da Secretaria Geral de Educação e Cultura.

5 — São publicados os Atos de 4 e 23-2 e 6 e 8-3-951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem cadeiras de grupos escolares e Escolas Reunidas.

5 — São publicados os Atos de 1 e 28-2 e 2-3-951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem escolas de Tauá para Fortaleza, de Independência para Tauá e de Tbiapina para Tinguá.

5 — São publicados os atos de 23 e 28 — 2, 8-3 e 27-4-951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem escolas nos municípios de Pentecostes, Aurora, Fortaleza e Limoeiro do Norte.

5 — É publicado o Decreto número 126, de 31/5/951, do Estado de Goiás, que transfere escolas isoladas no município de Uruaçu.

5 — É publicado o Decreto número 94, de 2/5/951, do Governador do Território do Acre, que incorpora o Departamento de Saúde Pública ao Departamento de Educação e Cultura, constituindo um só Departamento com a designação de Departamento de Educação e Saúde.

7 — São publicados os Decretos ns. 2.151, 2.152 e 2.153, de 6 de junho de 1951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transferem escolas nos municípios de Santana do Matos, Macau e São Paulo do Potengi.

7 — É publicado o Decreto número 2.154, de 6/6/951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere escola do município de Caicó para o de Jardim de Pirañas.

7 — É publicada a Lei n.º 352, de 6/6/951, do Estado de Sergipe, que autoriza a abertura, pela Secretaria da Justiça e Interior, do

crédito especial de Cr\$ 20.000,00, para auxiliar a instalação da Faculdade de Direito de Sergipe.

7 — É publicado o Decreto número 556, de 9/3/951, do Estado do Espírito Santo, que aprova o Regulamento da Faculdade de Odontologia do Espírito Santo.

8 — São publicadas as Instruções, de 2-5-951, do Serviço de Educação de Adultos, do Estado de Sergipe, para o ensino supletivo em 1951.

8 — É publicada a Portaria n. 642, de 25/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino na Escola de "Recreio do Mota", no município de Santo Antônio de Pádua.

8 — É publicada a Portaria nº 644, de 26/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que permite, em caráter provisório, que os alunos da Escola de Itapocara, em Itaboraí, sejam transferidos para a escola de Pachecos, no mesmo município.

8 — É publicada a Portaria número 645, de 26/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que permite que a escola de "Sapucaia", em Itaboraí, passe a funcionar na Fazenda "Montivídio", no mesmo município.

8 — É publicada a Portaria número 647, de 26/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino na escola de "Imbiriri", município de São Fidélis.

8 — É publicada a Portaria número 664, de 26/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que permite que a escola de Ourânia, município de Natividade do Carangola, passe a funcionar junto ao Instituto de Ensino "Coronel José Rosa da Silva", da mesma localidade.

8 — É publicada a Portaria número 687, de 26/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e

Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que permite funcione em dois turnos o Grupo Escolar do município de Barra de Piraí.

8 — É publicada a Portaria número 688, de 26/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola no município de Cambuci.

8 — É publicada a Portaria número 689, de 26/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que permite o funcionamento de uma classe pré-primária junto ao Grupo Escolar do município de Itaocara.

8 — É publicada a Portaria número 695, de 26/5/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino em escola no município de Piraí.

8 — É publicada a Circular número 3, do Chefe da Inspeção da Terceira Região Escolar, do Estado do Rio de Janeiro, que expede instruções para maior eficiência do ensino na primeira série.

8 — É publicado o Decreto número 1819, de 7/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que transfere escola rural no município de Livramento.

8 — São publicados os Decretos ns. 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133 e 134, de 31/5/951, do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas.

9 — É publicado o Ato de 23 de abril de 1951, do Governador do Estado de Ceará, que transfere escola no município de Quixeramobim.

9 — É publicada a Lei n.º 1.200, de 8/6/951, do Estado do Rio de Janeiro, que concede isenção de pagamento de impostos a imóvel doado para construção de um colégio.

9 — São publicados os Decretos ns. 137 e 138, de 4/6/951, do Estado de Goiás, que transferem Escolas Isoladas no município de Goiás.

12 — É publicado o Ato, de 7 de abril de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola do município de Limoeiro do Norte para o de Russas.

12 — É publicada a Portaria número 1.106, de 8/6/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que localiza escola no município de Afonso Cláudio.

12 — É publicada a lei n.º 648, de 11/6/951, do Estado do Paraná, que autoriza o Poder Executivo a doar ao Instituto de Química do Paraná prédio de propriedade do Estado.

12 — É publicado o Decreto número 141, de 8/6/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Anicuns.

13 — É publicada a Portaria D.º 698, de 4/6/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que faz cessar os efeitos da Portaria n.º 834.

13 — É publicada a Portaria n.º 699, de 4/6/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola no município de Maricá.

13 — É publicada a Portaria n.º 710, de 6/6/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino em escola do município de Nova Iguaçu.

13 — É publicada a Portaria n.º 722, de 6/6/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que torna sem efeito a Portaria n.º 542, que transferiu escola no município de Itaperuna.

13 — É publicada a Portaria n.º 723, de 6/6/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que torna sem efeito a Portaria n.º 543, que transferiu escola no município de Itaperuna.

13 — É publicado o Decreto número 1.821, de 11/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que dispõe quanto à idade para ingresso

no Curso de Formação de Professores Primários dos estabelecimentos de ensino normal do Estado.

16 — É publicada a Lei número 1.205, de 14/6/951, do Estado do Rio de Janeiro, que concede isenção de impostos ao Ginásio Cordeirense, da cidade de Cordeiro, na aquisição a ser feita de um imóvel destinado à sua sede própria.

16 — É publicada a Lei número 1.206, de 14/6/951, do Estado do Rio de Janeiro, que abre crédito especial para pagamento da aquisição do prédio onde funciona o Jardim de Infância "Antônia Lopes", no município de Campos.

16 — É publicada a Lei número 1.208, de 14/6/951, do Estado do Rio de Janeiro, que autoriza o Poder Executivo a entrar em entendimento com os herdeiros do Ministro Francisco José de Oliveira Viana, a fim de ser adquirido o prédio onde residiu e sua biblioteca.

16 — É publicado o Ato de 14 de junho de 1951, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que autoriza professores a continuarem ausentes da unidade a que pertencem, a fim de terminarem o Curso de Direção de Escolas Primárias, no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

16 — São publicados os Decretos ns. 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157 e 158, o primeiro de 11 e os demais de 13/6/951, do Estado de Goiás, que transferem Escolas Isoladas nos municípios de Dianópolis, Anápolis, Corumbá de Goiás, Cavalcante, Morrinhos, Caldas Novas e Porto Nacional.

16 — É publicado o Decreto número 153, de 13/6/951, do Estado de Goiás, que retifica o Decreto n.º 62, de 16/4/951, que transferiu Escola Isolada no município de São Domingos.

18 — É publicado o Ato de 18 de junho de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que torna sem efeito o ato de 30 de março, que transferiu escola no município de Cratéus.

19 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 25, de 18/6/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre remoções de professores de curso primário, de um para outro distrito educacional.

20 — É publicado o Ato de 30 de março de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere cadeira de Grupo Escolar no município de Sobral.

20 — É publicado o Decreto de 19/6/951, do Governador do Estado de Alagoas, que nomeia Balbino Martins para exercer o cargo em comissão de Diretor da Diretoria de Educação.

21 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 28, da Prefeitura do Distrito Federal, que declara quais as escolas que constituem o "campo experimental" do Instituto de Pesquisas Educacionais.

21 — São publicados os Atos de 1/6/951, do Governador do Estado do Ceará, que transferem cadeira de Grupo Escolar do município de Camocim e escola do município de fortaleza.

21 — São publicadas as Portarias ns. 910 e 923, de 26/6/951, do Secretário da Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transferem cadeiras dos municípios de Surubim e Altinho.

21 — É publicado o Ato, sem data, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que baixa o Regulamento para o Curso Intensivo de Diretores de Grupos Escolares do Interior.

21 — É publicada a Lei número 1.495, de 21/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que regula os vencimentos dos professores e os salários dos Assistentes das Faculdades de Direito e de Odontologia, de Pelotas, e da Faculdade de Farmácia de Santa Maria.

21 — São publicados os Decretos ns. 160 e 161, de 16/6/951, do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas no município de Firacanjuba.

22 — É publicado o Ato de 28 de fevereiro de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que transfere escola isolada no município de Cascavel.

22 — É publicada a Lei número 1.101, de 21/6/951, do Estado de Pernambuco, que autoriza a construção de um prédio para o funcionamento do Grupo Escolar "Peixoto Silva", na cidade de Bo-docó.

22 — É publicada a Portaria número 929, de 21/6/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere cadeira de pré-orientação profissional no município de Glória do Goitá.

22 — É publicada a Lei número 1.492, de 20/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que autoriza o Estado a adquirir um imóvel em que funciona grupo escolar.

22 — É publicado o Decreto número 1.852, de 20/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que incorpora escolas isoladas nos município de Lajeado e Canoas.

22 — É publicado o Decreto número 1.828, de 20/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que incorpora escolas isoladas a Grupos Escolares.

22 — É publicado o Decreto número 1.827, de 20/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que transfere de localidade escolas isoladas.

22 — É publicado o Decreto número 1.828, de 20/6/951, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria escola isolada, no município de Montenegro.

23 — É publicado o Decreto número 57, de 2/5/951, do Estado do Piauí, que transfere escolas isoladas e dá outras providências.

23 — É publicada a Lei número 1.530, de 21/6/951, do Estado de Alagoas, que isenta de pagamento de imposto de transmissão "inter-vivos" uma propriedade e uma casa em Penedo, onde se pretende construir o Seminário Episcopal e dá outras providências.

23 — É publicada a Lei número 1.531, de 21/6/951, do Estado

de Alagoas, que transforma cadeira subvencionadas em cadeiras mistas de instrução primária de primeira categoria.

23 — É publicada a Lei número 1.532, de 21/6/951, do Estado de Alagoas, que concede subvenção anual à Faculdade de Medicina de Alagoas, no valor de setenta e nove mil e duzentos cruzeiros (Cr\$ 79.200,00), e dá outras providências.

23 — É publicado o Decreto número 3.973, de 22/6/951, do Estado do Rio de Janeiro, que torna sem efeito o Decreto n.º 3.950, de 10/4/951.

23 — É publicado o Decreto número 3.974, de 22/6/951, do Estado do Rio de Janeiro, que transfere para Marquês de Valença a sede da Inspeção de Ensino, da 18.ª Região Escolar.

23 — É publicado o Decreto número 124, de 1/6/951, do Território do Amapá, que cria escola isolada mista, no município de Macapá.

24 — É publicada a Portaria n.º 840, de 23/6/951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado de Pernambuco, que transfere professores do ensino supletivo, acompanhados dos respectivos cursos.

25 — É publicada a Resolução n.º 12, de 23/6/951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que institui, no Departamento de Educação de Adultos, o Setor de Edições.

25 — É publicada a Resolução n.º 13, de 23/6/951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que institui, no Departamento de Educação de Adultos, o Setor de Belas-Artes.

25 — É publicada a Lei número 1.024, de 15/6/951, do Estado de Ceará, que discrimina os auxílios, contribuições e subvenções constantes das verbas globais do vigente orçamento do Estado.

26 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 22, de 15/6/951, do Diretor do Departamento de Edu-

cação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe como deve ser feita a apuração do aproveitamento dos alunos das escolas primárias, no fim do primeiro período letivo.

26 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 32, de 25/6/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre balancetes e quadros de benefícios.

26 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 33, de 25/6/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que declara que não haverá estatística referente ao mês de julho para as escolas públicas primárias e para os estabelecimentos de ensino particular.

26 — É publicado o Ato de 1 de junho de 1951, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado do Rio de Janeiro, que cassa e concede subvenção à escola particular do município de Mangaratiba.

26 — É publicada a Lei número 1.213, de 25/6/951, do Estado do Rio de Janeiro, que abre crédito especial para pagamento de aluguéis de prédios escolares e outros, arrolados como dívida de Exercícios Findos.

26 — São publicados os Decretos ns. 164, 166 e 167, de 20/6/951, do Estado de Goiás, que transferem Escolas Isoladas nos municípios de Jataí, Goiás, Silvânia e Itumbiara.

27 — É publicado o Resumo do Ensino Público Primário, no Distrito Federal, relativo à matrícula e frequência no mês de abril de 1951.

27 — É publicado o Decreto número 2.155, de 26/6/951, do Estado do Rio Grande do Norte, que transfere Escola Isolada no município de Santa Cruz.

27 — É publicado o Decreto número 168, de 20/6/951, do Estado de Goiás, que transfere Escola Isolada no município de Buriti Alegre.

28 — É publicada a Resolução n.º 21, de 27/6/951, do Prefeito do Distrito Federal, que expede Regulamento do Salão Municipal de Belas-Artes.

28 — É publicada a Resolução n.º 22, de 27/6/951, do Prefeito do Distrito Federal, que dispõe sobre a utilização do Teatro Municipal.

28 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 34, de 26/6/951, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que esclarece dúvidas sobre as exigências regulamentares para comissionamento do subdiretor no cargo de Responsável pelo Expediente.

28 — É publicado o Ato de 7 de abril de 1951, do Governador do Estado do Ceará, que torna sem efeito o Ato de 5/3/951, que transferiu escola no município de Maranguape.

28 — São publicadas as Portarias ns. 761 e 768, de 19/6/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino em escolas dos municípios de Niterói e Barra do Piraí.

28 — É publicada a Portaria n.º 762, de 19/6/951, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que restabelece o ensino em grupo escolar do município de Niterói.

28 — É publicada a Lei número 1.220, de 26/6/951, do Estado do Rio de Janeiro, que dá denominação a escola rural em construção no município de Itaperuna.

29 — É publicado o Quadro da Matrícula Líquida do Ensino Particular no Distrito Federal, referente ao mês de abril de 1951.

30 — É publicada a Resolução n.º 15, de 28/6/951, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que subordina ao Instituto de Readaptação de Menores o Setor de Internamente de Menores.

30 — É publicada a Portaria n.º 770, de 26/6/951, da Diretoria

de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola no município de Bom Jesus do Itabapoana.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

1 — É publicado o Decreto número 1.002, de 26/5/951, da Prefeitura Municipal de Fortaleza (Ceará), que baixa normas para a realização dos concursos para provimento nas cadeiras do Ginásio Municipal.

5 — É publicada a Lei n.º 191, de 1/6/951, do Município de Vitória (Espírito Santo) que declara de utilidade pública a Escola Técnica de Comércio Capixaba Limitada.

6 — É publicado o Decreto número 348, de 5/6/951, da Prefeitura Municipal do Recife, que abre crédito especial para auxiliar a turma de Concluintes da Escola de Química da Universidade do Recife.

12 — É publicada a Lei n.º 66, de 25/10/950, do Município de Sertãozinho (Paraná), que autoriza o Poder Executivo a adquirir quadra, e dá outras providências.

14 — É publicado o Decreto número 93, de 31/3/951, da Prefeitura Municipal de Paranaguá (Paraná), que transfere escola.

19 — É publicada a Deliberação n.º 2, de 20/7/949, da Câmara Municipal do município de Cabo Frio (Rio de Janeiro), que autoriza o Prefeito a doar ao Estado, para construção de uma escola esta-

dual, uma área de terreno do patrimônio municipal.

IV — NOTICIÁRIO

5 — Noticia-se do Estado de São Paulo a instalação do I Congresso das Autoridades Escolares.

7 — Noticia-se a realização de um Congresso de Professorado de Rio Branco, capital do Território do Acre, em que foram traçados novos rumos para o ensino acreano.

14 — Noticia-se a realização, na cidade de São Carlos, Estado de São Paulo, do IV Congresso Normalista de Educação Rural.

17 — Noticia-se a realização, de 20 a 26 de julho, do I Congresso Inter-municipal de Professores Primários, na cidade de Salvador, Bahia.

18 — Noticia-se a realização, de 7 a 14 de julho, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica, em São José dos Campos, Estado de São Paulo, da I.ª Conferência Nacional de Estudos do Ensino Médio e Superior, sendo Presidentes de honra os Ministros da Educação e Aeronáutica.

27 — Noticia-se ter sido julgado competente o Tribunal Regional do Trabalho, para decretar o aumento de salário do magistério particular.

27 — Noticia-se que será inaugurado brevemente um curso de formação de professores para surdos-mudos, no Instituto Nacional de Surdos e Mudos, já tendo sido aprovada pelo Ministro da Educação e Saúde a planificação do referido curso.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Constituiu solenidade das mais expressivas a visita que o Presidente Getúlio Vargas fez à Universidade do Brasil, onde teve oportunidade de inaugurar as instalações remodeladas e modernizadas daquela Instituição.

Saudado pelo professor Pedro Calmon, teve o Presidente da República oportunidade de proferir uma oração que é um verdadeiro hino à cultura da inteligência brasileira, fonte de toda evolução política do País.

Foi o seguinte o discurso proferido pelo Chefe do Governo:

"Sinto-me particularmente feliz, neste momento, em ser hóspede da Universidade do Brasil — jovem Universidade, que ainda não percorreu três lustros e cuja lei criadora recebeu a minha sanção, a 5 de julho de 1937. Mas, apesar de jovem como instituição, tem-se firmado como centro poderoso de cultura, sob a orientação de professores eméritos, grandes nomes da inteligência brasileira, muitos dos quais já transpuseram fronteiras — e também dinamizada pelo entusiasmo da nossa juventude, sempre ávida de saber: o pioneiro do nosso progresso.

Talvez não haja, para um Chefe de Estado, emoção maior que a da participação no ato que institui uma nova Universidade. É uma obra que desafia o tempo e que se destina a moldar o espírito de muitas gerações. Edificá-la é o mesmo que construir para a eternidade.

Há quatorze anos atrás, foi esta a minha emoção, ao dar existência legal à Universidade que hoje me acolhe, conhecida para se tornar o

próprio centro motor de toda a vida universitária brasileira, irradiando da Capital da República para o resto do País a mais alta e a mais pura expressão do pensamento e da cultura nacionais.

Todos os regimes políticos, especialmente o democrático e republicano, se fortalecem e dignificam pela difusão e valorização do saber. As idéias constituem uma força cada vez mais poderosa, à medida que se aperfeiçoam e desenvolvem os meios de transmissão do pensamento: força benéfica, fecunda e sã, quando se consagra ao progresso e bem-estar da humanidade; maléfica, agressiva e ameaçadora, quando serve de veículo às místicas dissolventes ou às ambições do imperialismo estrangeiro.

Responsabilidade precípua de um Governo é a de favorecer a formação de uma consciência nacional esclarecida e justa, capaz de apreender com segurança as realidades e os problemas do seu meio e do seu tempo. E, para isso, é preciso que todos tenham livre acesso às puras fontes do pensamento humano, das ciências, das letras, das artes, da técnica, através das Universidades.

Prestigiar a cultura, sob todas suas formas, constituiu sempre preocupação constante do meu Governo. Num dos discursos da última campanha eleitoral, tive oportunidade de salientar não ter sido por acaso a evolução política do Brasil, após a Revolução de 1930; coincidiu com o renascimento da sua vida intelectual e com o surpreendente despertar do impulso criador no sentido da brasilidade, na literatura e nas artes. É que essas manifestações esplêndidas da vida popular e a orien-

tação governamental que presidi brotaram das mesmas fontes e se irmanaram nas mesmas aspirações.

As forças coletivas que provocaram o movimento revolucionário do modernismo na literatura brasileira, que se iniciou com a Semana da Arte Moderna de 1922, em São Paulo, foram as mesmas que precipitaram, no campo social e político, a Revolução vitoriosa de 1930. A inquietação brasileira, fatigada do velho regime e das velhas fórmulas, que a rotina transformara em lugar-comum, buscava algo de novo, mais sinceramente nosso, mais visceralmente brasileiro. Por outro lado, a evolução econômica do mundo, o progresso técnico e industrial, a ascensão do proletariado urbano como força ponderável na decisão dos fatos políticos estavam a exigir nova estruturação da sociedade e novas leis, capazes de atender com eficiência a essas necessidades.

Uns e outros fatores se congregaram para forjar o movimento, que aos poucos se dilatou, criou raízes e, finalmente, amadureceu, determinando, de um lado, a renovação dos valores literários e artísticos, de outro lado, a renovação dos valores políticos e das próprias instituições. Na verdade, o movimento modernista, nas letras e nas artes brasileiras, foi um impulso revolucionário que cresceu e extravazou, como o foi o movimento político causador da Revolução de 1930.

Mas, passados os primeiros instantes e obtidas as primeiras conquistas, um e outro se fundiram num movimento mais amplo, mais geral, mais completo, simultaneamente reformador e conservador. onde foram limitados os excessos, polidos os extremos sempre cheios de asperezas e harmonizadas as tendências mais radicais e divergentes.

Eis por que assistimos, de 1930 para cá, a um magnífico surto das letras brasileiras, em que uma plêiade numerosa de valores novos trouxe a sua colaboração e o seu entusiasmo criador e renovador a todos

os departamentos da cultura. O romance, o conto, a poesia, a pintura, a escultura, a música, o teatro, as ciências sociais, as disciplinas físicas e biológicas — se enriqueceram com preciosas contribuições. Pode-se dizer que nunca foi tão pujante a vida intelectual do Brasil e em nenhum período da nossa história se tornaram tão difundidas e apreciadas no estrangeiro, através de traduções, exposições e critérios, as obras dos nossos escritores, dos nossos artistas e dos nossos cientistas.

Não podia o meu Governo desligar-se de tão intensas e expressivas manifestações da cultura nacional; tão pouco poderão estas ser explicadas independentemente dele. Os fenômenos sociais, culturais e políticos formam um todo inseparável, e cada qual só se compreende em função do conjunto. Fossem outras as condições culturais e intelectuais do Brasil, entre 1930 e 1945, e teria sido outra, inevitavelmente, a orientação do meu Governo. Mas a recíproca é também verdadeira. As expansões criadoras do sentimento e da inteligência brasileira não teriam podido tomar o rumo que tomaram, se não tivessem encontrado no meu Governo a simpatia, a compreensão, o apelo quotidiano, o estímulo o a liberdade, que nunca lhes neguei.

Intelectuais e estadistas, homens públicos, escritores e artistas, trabalhadores das indústrias e trabalhadores do espírito — caminhamos juntos, através de três lustros, divergindo algumas vezes, sem dúvida, no conteúdo das idéias e na orientação dos programas, porque a divergência é inerente à dialética do espírito e é através de ensaios e erros que tudo se constrói na civilização; mas, no fundo, todos tínhamos a convicção de que estávamos servindo, cada qual no seu setor peculiar, às necessidades do povo brasileiro e à grandeza da Pátria.

Conforta-me lembrar, por isso mesmo, que a missão social e política do meu Governo, desde os primeiros dias da Revolução de 1930,

não foi ideada pelo arbítrio de um homem, nem pelos interesses de um grupo; foi-me imposta, a mim e aos que comigo colaboraram, pelos imperativos da vida nacional e pelos próprios ensaios da consciência coletiva. Tive ao meu lado as gerações novas do Brasil, que, em todos os setores da inteligência e da cultura, procuravam novas formas de convivência e novas expressões para os valores antigos. Encontrei o apoio do proletariado, não porque este pretendesse fomentar uma luta de classe contrária ao caráter brasileiro, mas porque era êle expressão de uma força nova e criadora, símbolo de um movimento universal de humanização do trabalho e de consagração da igualdade de direitos e de oportunidades para todos os homens na luta pela vida, sem distinções de classes, de privilégios ou de fortunas. Mas também obtive a colaboração de outras forças, daquelas que exprimiam o patrimônio secular da nacionalidade, a história, a tradição, os valores perenes que transcendem às inovações momentâneas e que representam a alma eterna da Nação. Porque nunca pretendi favorecer reformas que não tivessem raízes nas aspirações mais profundas e mais constantes da coletividade e que não exprimissem um consórcio pacífico de evolução e tradição.

Esse consórcio é o que encontramos nas universidades e, particularmente, na Universidade do Brasil, onde se congregam os impulsos do progresso cultural, de um lado, e, de outro lado, as grandes forças históricas que nortearam a formação da inteligência brasileira. Venho dizer-vos que, hoje mais do que nunca, o Governo precisa de vós, professores, e de vós, estudantes, para edificar o futuro do Brasil. E não é apenas aos mestres, expressões máximas da nossa cultura, mas também à gloriosa juventude universitária do Brasil, pioneira de todas as revoluções fecundas da nossa história, que daqui dirijo o meu apelo

de colaboração, de compreensão e de trabalho em comum, para que possamos juntos levar avante a obra ingente de recuperação nacional.

O Governo se empenha, neste momento, em resolver um dos problemas fundamentais que vos dizem respeito: o do livro didático e técnico. Esse problema não interessa, apenas, às universidades, mas também à mobilização científica e tecnológica indispensável ao nosso desenvolvimento econômico. A maioria dos estudantes não pode adquirir os livros necessários, tanto mais quanto, nos cursos superiores, são poucos os livros em português e os importados custam preços inacessíveis. As medidas que o Governo pretende tomar visam mais ampla e frequente publicação de livros didáticos superiores e científicos nacionais, tradução dos livros estrangeiros fundamentais, concessão de facilidades às reitorias, à direção das faculdades e às organizações estudantis para a importação de livros técnicos e científicos, bem como maior desenvolvimento das bibliotecas universitárias e escolares.

A união íntima e profunda entre a cultura e a política é uma condição imprescindível do progresso social. Pois, se é a cultura que estabelece o contato entre a política e a vida, entre os homens de Estado e as realidades sociais que eles se propõem satisfazer, pór outro lado, é a política, são as instituições e os atos de Governo que criam o ambiente indispensável às expansões da cultura e permitem a livre eclosão das forças sociais, criadoras de valores espirituais e morais. Onde não existe essa cooperação, essa harmonia entre o Estado e a cultura, não pode haver vitalidade no Estado, nem progresso na civilização.

A cultura em si é sempre a expressão mais alta da vida popular, representa tendências, aspirações, cristalizações de valores, necessidades de vida, que buscam afirmar-se, expandir-se, renovar-se. A cultura é o próprio povo vivendo intensamen-

te, criando obras de arte e de pensamento, dando forma e expressão aos seus costumes e tradições. A inteligência parte do real para projetar-se no mundo das idéias e das formas, refletindo o meio em que vive e do qual se nutre. Por isso mesmo, tudo o que cremos, nas letras, nas artes, nas ciências, na política, tem um fim social e uma causa social, e tanto por esta como por aquele, penetramos no campo da ordem política, que não pode divorciar-se da cultura, mas tem o dever de ampará-la de todos os modos, proporcionando-lhe os meios eficazes de desenvolvimento.

As energias criadoras do povo, que se expandem através dos seus usos e costumes, da sua literatura, das suas artes e ciências, e que se cristalizam no esforço de educar e instruir as gerações novas — grande e sagrada missão das universidades — constituem o material humano que serve de conteúdo à paisagem política e que exige do Governo muito mais do que a tolerância indiferente, ou o mero apoio material: exige a preocupação quotidiana, a colaboração íntima e profunda, o estímulo, a inspiração, e, acima de tudo, a liberdade.

Esse amparo, esse estímulo, essa liberdade, sempre encontraram, no meu Governo, os grandes valores da cultura e do espírito, a despeito de todas as vicissitudes e contingências que momentaneamente separam os homens no terreno das convicções. O Ministério da Educação e Saúde foi criação do meu Governo. As grandes reformas do ensino superior e do ensino secundário foram decretadas em 1931 e constituem, hoje, um marco histórico no desenvolvimento cultural do Brasil. O ensino comercial e o ensino técnico profissional também foram reorganizados durante a minha administração anterior e em bases ainda não projetadas em nosso País; o mesmo poderia dizer do ensino profissional agrícola, coroado pela instituição da Universidade Rural. No meu Gover-

no se fundou esta Universidade e se inauguraram os primeiros cursos de altos estudos, com as primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, estabelecidas na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo, com o caráter de estabelecimentos oficiais.

O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e o Instituto do Livro — que têm, ambos, prestado grandes serviços à nossa cultura, — foram igualmente inaugurados no mesmo período. Tudo o que era possível fazer para amparar e estimular o teatro brasileiro, a arte nascente do cinema nacional, assim como os numerosos artistas que trabalham nos estúdios de radiodifusão, foi empreendido na minha administração. Pintores e escultores, intérpretes da arte nacional — tiveram o patrocínio do Estado para a realização de suas exposições no País e a divulgação de suas obras no estrangeiro. Críticos literários, romancistas e poetas — acharam ambiente favorável à livre afirmação das suas tendências e aspirações. Foi nesses anos fecundos, posteriores à Revolução de 1930, que amadureceu a grande literatura de ficção do Brasil moderno, não só o romance psicológico, que continuou a trilha de Machado de Assis, mas também o romance social, a literatura de costumes — expressão realista dos nossos problemas, espelho das necessidades profundas do nosso meio, intérprete do Brasil sinceramente brasileiro.

Sempre feriram bem fundo a minha sensibilidade essas manifestações da inteligência e do espírito criador da nossa raça. Disse-vos, há pouco, que as gerações moças e os homens do meu Governo fomos todos produtos das mesmas causas sociais e do mesmo instante cultural da vida brasileira. Fomos todos impelidos pela mesma força renovadora, que pretendia reconstruir o Brasil novo como afirmação de fé no progresso e de respeito à tradição, no que esta possui de bom e dura-

douro. A Revolução de 1930 não foi, repito, uma revolução meramente política: representou uma era decisiva na vida nacional, foi uma revolução da própria cultura brasileira, em busca de novas formas de expressão.

Escolhi este recinto e esta atmosfera de vitalidade espiritual e patriótica para dizer-vos, estudantes e professores, símbolos do patrimônio cultural da Nação: nas urnas eleitorais de 1950, como na marcha renovadora de 1930, não fui trazido à suprema magistratura do meu País para defender interesses de grupos, para satisfazer postulados de partidos, nem para realizar ambições pessoais. Postes vós, povo brasileiro, vós, as gerações moças e as gerações que orientam a juventude com a experiência de trabalhos árduos e de sacrifícios; fostes vós que me apontastes o rumo das vossas esperanças e que impusestes ao meu Governo, ontem como hoje, o compromisso de conservar para os vossos descendentes esse patrimônio de cultura, de ideais e tradições, que representa a nossa Pátria comum.

Jamais traí, nem trairei a vossa confiança. Jamais fugi, nem fugirei, à missão que me delegastes, ou que ainda possais delegar-me. Governei sempre convosco e ao vosso lado continuo, auscultando os vossos desejos, procurando compreender e sentir as vossas aspirações e colaborando convosco para a grandeza do Brasil.

Magnífico Reitor.

Egrégia Congregação da Universidade do Brasil.

Bela e gloriosa Juventude Universitária.

Paço votos para que esta Casa, de onde saírem estadistas e administradores, cientistas e filósofos, artistas e técnicos — futuros pioneiros nos vários campos do pensamento humano, futuros dirigentes do País — conheça os mais altos destinos e tome o seu lugar entre as suas mais ilustres congêneres deste e de outros Continentes, honrando o nome

do Brasil, que é o seu próprio nome, e desafiando o tempo, como fiel guardiã e intérprete da cultura nacional".

— Com a presença de altas autoridades civis, eclesiásticas e de delegações estrangeiras, realizou-se o IV Congresso Inter-Americano de Educação Católica. Foi o seguinte o temário do Congresso:

1." Tema — *A formação integral cristã*:

O conceito desta formação na doutrina pedagógica tradicional da Igreja. — Aspectos que abraça. — Dimensão individual e social. — Ordem natural e sobrenatural. — Necessidade e importância de sublinhar esta concepção pedagógica em nossos tempos. — O humanismo integral cristão ou o "civis christianus" como ideal do homem. (Tema atribuído à Colômbia e Costa Rica).

2." Tema — *Visão unilateral de filosofias não cristãs acerca do problema da formação*. (Tema atribuído ao Canadá e Honduras):

3." Tema — *Delimitação do tema do Congresso*:

A formação moral e social da juventude. — Que representam estes dois aspectos dentro dos limites da formação integral. — Urgência do tema em nossos dias. (Tema atribuído aos Estados Unidos e Equador).

4." Tema — *Formação da consciência moral do jovem*:

Consciência moral e consciência psicológica. — Elementos constitutivos. — Evolução da consciência no menino e no jovem. — Desvios da consciência e seus remédios. Graus de perfeição da consciência moral. — Meios de formação da consciência moral.

Problemas particulares: Ambiente e consciência. — Influxos subconscientes na consciência. — A direção espiritual e a formação da consciência. — A confissão e a formação da consciência. — A prática do exame de consciência. (Tema atribuído a Cuba e Guatemala).

5° Tema — *Formação da afetividade*:

Natureza do fenômeno afetivo. — Influência da afetividade na vida psíquica e moral do homem. — Desenvolvimento da afetividade no menino e no jovem. — Afetividade vida instintiva no menino e no jovem. — Afetividade e paixões no menino e no jovem. — Desvios da afetividade e seus remédios. — Educação da afetividade. — Meios para a formação da afetividade.

Problemas particulares: A afetividade e as classificações temperamentais. — Diagnóstico da afetividade — Terapêutica diferencial da afetividade. — A graça e a formação da vida afetiva. (Tema atribuído ao Chile e Paraguai).

6.º Tema — *Formação da vontade:*

Natureza da vontade. — Análise do processo volitivo. — Desenvolvimento da vontade no menino e no jovem. — A educação da liberdade: ponto central da pedagogia. — Diversas teorias acerca da educação da liberdade: motivação, aquisição de hábitos, etc. — Desvios do processo volitivo. — Perfeição da vontade. — Meios para a formação da

Problemas especiais: As diversas escolas pedagógicas diante do problema da educação da vontade: a escola tradicional e a escola nova. — A aparente antinomia "autoridade-espontaneidade". — A vontade de poderio adleriano e seu influxo nas concepções modernas. — A graça liberdade do educando. (Tema atribuído ao México e Nicarágua).

7.º Tema — *Formação do caráter*

Fatores constitutivos do caráter
•- Importância da formação do caráter. — Limites desta formação *no Educando educando*. — Pressumismo e otimismo pedagógico. Posição católica. — O caráter, do menino e do jovem. — base temperamental do caráter — Desvios do caráter. — Formação do caráter: meios naturais e sobrenaturais.

Problemas especiais: Diagnóstico temperamental e individualização de processo educativo. — Diversas clas-

sificações temperamentais e caracterológicos. — O falso conceito de autonomia absoluta, de plena autoafirmação, como meta da tarefa educadora. (Tema atribuído à Argentina e Uruguai).

8.º Tema — *Formação da Personalidade:*

Conceito da personalidade. — Personalidade moral. — Importância deste conceito no quadro da pedagogia católica. — Problemas acerca da personalidade. — Desvios da personalidade. — A formação da personalidade: meios naturais e sobrenaturais.

Problemas particulares: O conceito antropológico cristão e o conceito antropológico das escolas modernas anti-cristãs. — A formação da personalidade e a escola de valores objetivos. — O problema da criação de valores substanciais na alma do jovem. (Tema atribuído ao Brasil e Peru).

9.º Tema — *Alguns problemas especiais:*

a) O conceito da religiosidade — A religiosidade no menino e no jovem. — A formação religiosa específica. — Desvios da religiosidade. — Formação religiosa: finalidade e meios. (A graça sobrenatural e a formação religiosa);

b) A educação da castidade. — Apresentação do problema. — A crise da juventude. Fatores influenciadores. — Erros modernos acerca da educação da castidade. — A educação da castidade segundo a pedagogia católica. — Meios naturais e sobrenaturais;

c) A crise da fé no adolescente. — Origem psíquica e social desta crise. — Meios de superá-la;

d) A descoberta da vocação pessoal. — Importância da orientação vocacional. — Métodos. (Tema atribuído a El Salvador e Bolívia).

10.º Tema — *A educação social:*

Princípios fundamentais desta educação. — Demarcação do seu conteúdo na concepção católica. — A sociabilidade da pessoa humana do ponto de vista filosófico, psicológico

e social — A sociabilidade no menino e no jovem. Necessidade da formação social específica. — Formação teórica e formação prática. Meios. — Educação cívica do aluno. (Processos). — Educação familiar do aluno (Processos). — Educação do aluno como membro da Igreja.

Problemas especiais: Seleção e formação de dirigentes católicos — A Ação Católica e as organizações juvenis como meio de educação social. — Atualidade da verdade sobrenatural do Corpo Místico de Cristo. — A liturgia e a formação social sobrenatural do educando. (Tema atribuído à Venezuela e à República Dominicana).

11." Tema — *Problemas gerais:* (Tema atribuído ao P. Pardo Murelo — Colômbia).

PIAUI

Entre a União e o Estado do Piauí foi celebrado acordo para execução, no corrente ano, dos serviços da Campanha de Educação de Adultos.

Pelo acordo, assinado no gabinete do titular da pasta de Educação e Saúde, competem a esse Ministério o planejamento e o controle gerais dos serviços, a sua orientação técnica, a prestação de auxílio financeiro e o fornecimento de material didático, cabendo ao governo do Estado a instalação e administração direta dos cursos.

A ambas as partes incumbem as atividades de difusão e a coordenação do voluntariado, obrigando-se o referido Estado a instalar 500 cursos de ensino primário supletivo destinados a adolescentes e adultos.

RIO DE JANEIRO

O jornal "A Noite", da Capital da República, publicou a seguinte entrevista concedida pelo Sr. Secretário de Educação e Cultura:

Intensas atividades vêm sendo desenvolvidas pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio, no sentido de dar-lhe maior flexibilidade e dispô-la a realizar um gran-

de plano de formação, educação e cultura da mocidade fluminense.

A propósito dessa atuação, procuramos ouvir o Sr. José de Moura e Silva, que abordou, em síntese, três empreendimentos de vulto e que estão destinados a interessar, vivamente, quase todos os setores profissionais do Estado.

Uma das atividades mais interessantes de sua pasta são as relacionadas com a criação de uma escola rural. Sobre ela assim se manifestou o titular da Educação:

— No setor da Secretaria de Educação podemos antecipar, desde já, pelo menos três iniciativas do maior alcance.

A primeira delas será a Escola Normal Rural, estabelecimento destinado à formação de Professores para as Escolas Rurais, o grande problema educativo do Estado.

Ainda este ano, a despeito do enorme esforço despendido pela Secretaria, numerosas escolas do interior ficaram vagas, porque as normalistas, em grande maioria moças das cidades, presas às respectivas famílias, não podem morar isoladas, em remotas escolas que tiveram, assim, de ser providas interinamente, com elementos locais.

A Escola Normal Rural funcionará em regime de internato, inteiramente gratuito, recrutando elementos rurais para, em currículo reduzido, de dois anos, preparar o professorado indispensável às escolas rurais".

Continuando suas declarações, disse-nos o Sr. Moura e Silva: — "Outra resolução de sua excelência é a criação da Escola de Belas-Artes, em Niterói; na realidade, ela já está funcionando, mantida pela incomparável dedicação dos diretores da Sociedade Fluminense de Belas-Artes, com cerca de 300 alunos inteiramente gratuitos. Quando à frente da Interveritória Estadual, o atual governador amparou a criação do salão anual que, ainda este ano, nos ofereceu bela exposição; pouco depois de assumir o governo mostrou o comandante Amaral Peixoto seu inte-

rêsse pela Escola e desde logo pediu sugestões à Sociedade de Belas-Artes; estudadas estas, está o senhor governador resolvido a amparar aquele estabelecimento, dando-lhe organização definitiva e meios para que funcione sem preocupações financeiras nem maiores sacrifícios de seus abnegados criadores."

"Finalmente, outro assunto que está resolvido é a criação de uma Escola ou Curso de condutores técnicos, destinado a promover o ensino profissional médio, para a formação de especialistas em mecânica, eletricidade, motores, máquinas etc.

A simples instrução de operários especializados, que se faz através da Escola Industrial Henrique Laje, já não basta às finalidades de nossa indústria, cujo desenvolvimento exige conhecimentos mais adiantados, colocando-a, freqüentemente, na dependência da colaboração de técnicos estrangeiros.

Outros assuntos interessantes, no setor da Secretaria da Educação, serão motivos de nova conversa com o ilustre jornalista, para que o povo tome conhecimento das execuções que pretende fazer, e, certamente o fará, o governador que livremente escolheu".

SAO PAULO

Ao receber o título de Doutor "Honoris Causa" da Universidade de São Paulo, o Dr. Horácio Lafer, Ministro da Fazenda, pronunciou o seguinte discurso:

"Bem podeis imaginar com que irreprimível emoção aquele que durante longos anos acalentou o sonho de estar entre vós e se preparou para merecer a honra da vossa companhia recebe, modesto caminheiro desgastado nas tempestades de uma vida pública e privada multiforme, o título máximo da carreira eleita por sua mais íntima vocação e frustrada pelas contingências que, caprichosa e tumultuariamente, se comprazem em desfazer ilusões.

A generosidade, que agora mo concede, neste ambiente em que o solene e o belo se emulam, concretiza uma aspiração muito menos audaz de tempos idos, e ultrapassa tudo quanto a ambição, policiada pelo conhecimento de minha desvalia, haja solicitado de mim, da minha inteligência e dos meus anseios.

Ao ouvir a palavra do vosso ilustre orador — cuja peregrina inteligência assisti florescer em todas as etapas, como parlamentar, professor e advogado emérito — procurei perscrutar, através dos transbordamentos de sua alma dadivosa, a razão da justiça desta homenagem, que me obriga a não desmerecer de tão alto prêmio.

A medida que fluía a sua eloquência, enfeitada de espírito e de luz, eu me transportava, numa recordação que era também um exame de consciência, à minha vida universitária, naquela casa onde Rui falou e o Brasil cresceu em sabedoria e dignidade cívica.

Sou de uma geração em que os alunos foram mestres de entusiasmo, fidelidade e crença nos princípios espirituais e patrióticos.

Rui, Olavo Bilac, Vergueiro Steidel e tantos outros pontificavam nas tribunas mais altas, mas os estudantes, soldados incansáveis e convictos, lutavam nas praças públicas e propagavam, até nos vilarejos mais remotos perdidos no interior, os ideais viris e beneméritos da Liga Nacionalista.

Os obstáculos interpostos à minha caminhada, as vitórias, desganhos e fracassos, de quem ninguém totalmente se liberta, não me fizeram mudar no meu respeito à cultura, no amor às coisas nobres do espírito e na devoção aos ideais que plasmaram a minha mocidade. Permitted que ao propósito, invariavelmente mantido, de cumprir o meu dever de compreensão para com as atividades culturais e instituições que as representam, eu peça a explicação para o vosso gesto de tão superlativa magnanimidade.

A minha constante adesão às causas que visam à defesa do nosso patrimônio cultural, ou ao ser enriquecimento, é apenas a resultante da tendência de um espírito que não se nega a si mesmo e está convencido de que no aprimoramento continuado e sem intermitência da cultura nacional, na crescente dilatação do seu espaço, é que o Brasil há de encontrar o roteiro da plenitude que o espera.

Foi por ter a consciência de quanto ela valeria para a grandeza e a segurança do nosso futuro, que saudei e aplaudi, com um entusiasmo sem reservas, o ato de Armando Sales — estadista autêntico e honra da gloriosa terra que lhe serviu de berço — criando, em 1934, esta Universidade e lhe dando, como instituição nuclear, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de cujos frutos não apenas a nossa, mas a própria cultura nacional já largamente se beneficiou.

Nenhuma legenda poderia glorificar melhor a memória daquele eminente homem público, tão cedo roubado ao serviço da pátria, do que colocar no pórtico da Universidade a frase de Spalding — "homens dignos criam boas instituições". Obra gigantesca esta, que seus dirigentes têm sabido levar a tão grande altura e merecido prestígio e que agora se materializa no sonho da cidade universitária, cuja pedra fundamental do edifício da Reitoria acabais de lançar.

Mercê da vossa alta compreensão, Senhores Professores Universitários, este é um laboratório do qual não se pode dizer que está criando "uma cultura de fábrica", marcada por um unilateralismo amesquinhante, pelo desconhecimento e pela negação das verdades eternas, nu por um tecnicismo que destrói os valores espirituais.

No trágico dilema dos nossos dias, estes assumem papel cada vez mais preponderante e não é demais que se lhes atribua o poder que mantém e preserva a civilização ocidental,

acutilada por não sabemos quantos golpes de audácia e da cegueira materialista, vulnerável se a esvaizarmos do seu conteúdo moral, mas perfeitamente em condições de sobreviver a todos os ciclones da violência, do fanatismo e das paixões odientas, se lhe continuarmos insuflando os ideais generosos que visam a dar a cada homem a segurança de sua liberdade, do seu direito e do seu bem-estar e a cada povo a certeza de que o seu destino, só depende da sua própria determinação e da sua capacidade de ser e realizar-se.

No estrépito dos acontecimentos contemporâneos o difícil não é escolher o caminho, mas ter o ânimo Inquebrantável para percorrê-lo sem os desvios tortuosos de concessões à anarquia e à subversão dos valores morais.

Para conjurar a primeira e preservar os segundos esta Instituição — e ela o é no sentido de que, como queria Georges Renard, possui uma virtude de conservação que desafia a usura do tempo e a contradição dos homens — tem um papel que tanto mais avulta quanto é certo que os perigos mais se avizinham.

Sei que aqui não se esqueceu que "a alma de toda a cultura é a cultura da alma", uma vez que também a realidade interior é trabalhada, tem os seus cuidados arquitetônicos e recebe para fortalecê-la e torná-la mais clara, mais límpida, mais perfeita, mais bela e mais digna, os ensinamentos que provém das lições de vossas vidas exemplares, senhores professores, e dos ideais que informam e ilustram a nossa personalidade nacional.

Este vosso labor de fortificar, ao lado dos conhecimentos técnicos e científicos que proficientemente ministráis, o que existe de mais espiritual na natureza, eu o considero obra inestimável para o próprio futuro da nossa pátria, que há de crescer e agigantar-se, guardando as suas características tradicionais, o seu amor à liberdade, essencial a qual-

quer cultura digna desse nome. os seus sentimentos generosos e sua fé no primado da espiritualidade, que em vão se tenta destroçar e atomizar.

Viajamos hoje em plena crise, crise povoada de dúvidas, crise de desenraizamento como a definiu a inquietante Simone Weil. É que a cultura do nosso século, desenvolvendo-se num ritmo excessivo, acabou por quase desligar-se das suas origens. É a crise da filosofia que, procurando superar o tradicional dilema — idealismo e realismo, — vem tentando fixar uma perspectiva existencialista ou o irracionalismo de conseqüências imprevisíveis. É a crise das ciências físicas, caminhando por formulações e teorias, que contrárias à experiência dos nossos sentidos vem se revelar nas recentes explosões atômicas, de uma exatidão trágica e inumana. É a crise das ciências sociais, onde as concepções se multiplicam, refletindo a dificuldade mais profunda de se obter um conceito satisfatório da pessoa humana, o que exige a atual tendência à construção de antropologias filosóficas que possam atingir as leis do seu convívio social.

Todavia, mesmo esse trabalho de prospecção da natureza humana se tumultua porque de todos os lados se levantam as ideologias extremistas, esforçando-se por substituir a educação pela propaganda e tentando impor conceitos degradantes da nossa natureza, inaceitáveis na teoria e terríveis em seus resultados.

Não há tranquilidade, já que uma guerra é véspera de outra, para o estudo sereno, mais largo, mais profundo. Destarte, o tempo é consumido em missão mais premente, sobretudo nos ambientes universitários, que é a defesa militante do humanismo ocidental. Temos, em suma, que salvar antes de tudo a essência deste Humanismo, ou seja a concepção de que o homem não é apenas uma etapa da evolução biológica, mas um ser possuidor de es-

pírito capaz de liberdade, isto é, de errar e corrigir-se.

Na verdade, viemos de aprender que o espírito pode errar, ao contrário do que julgavam os crédulos devotos do último século, e, mais do que isso, tem o direito de errar, ao contrário do que pregam os sistemas deterministas e totalitários deste século, a fim de que possa usufruir a sua faculdade mais nobre que é a de corrigir-se..

Eis o sacerdócio das Universidades na sua alti-função de compreender os erros, esclarecê-los, mas salvaguardar os princípios eternos da verdade e da dignificação do ser humano que imperecíveis tradições nos legaram.

Por isso é incoercível que me recorde das gerações que solidariamente contribuíram para criar um Brasil, não apenas contingência geográfica ou econômica, mas nação e pátria, isto é, espírito e alma.

O meu pensamento não se restringe apenas aos que me ouvem, mas também para os que, através dos anos, formaram essa espécie de Igreja invisível de que sois, mestres e estudantes, um elo a mais.

Ao vosso lado vejo a legião dos que perlustraram as academias paulistas e, já tendo ido para outros mundos, nos legaram a mensagem das idéias e dos sentimentos cívicos e humanos; dos que enriqueceram o nosso pensamento jurídico, dos técnicos, os sábios, assim como dos que aprofundaram a nossa sensibilidade, os poetas e artistas configuradores de tantas belas páginas da alma brasileira. De todos, enfim, que fundaram na terra jovem a obra duradoura do espírito que nos deu tudo o que, para honra nossa, temos a defender nesta hora em que sentimos ameaçados os padrões da nossa civilização.

Esta atmosfera da Universidade de São Paulo, impregnada de sabedoria e patriotismo, desperta um pressentimento do porvir.

Antevejo o nosso São Paulo e o Brasil, quanto mais se alargue e

aprofunde o âmbito de vossa atuação benemérita, quanto mais se dissemine e difunda o vosso saber. quanto mais se dilate a influência de vossos ensinamentos às gerações de amanhã, agigantados na pujança total do seu desenvolvimento, do seu progresso material e moral, da sua cultura, numa palavra, da sua civilização sem as deficiências que

ainda a limitam, mas no esplendor da sua incontrastável grandeza.

Senhor magnífico reitor, senhores Professôres universitários:

Eu vos agradeço a honra que me fazeis, dando-me mais do que eu podia aspirar, e vos saúdo e bendigo pelo que de grandioso, de bom e de belo estais preparando para o Brasil de amanhã".

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

AUSTRÁLIA

Para auxiliar os professores das escolas rurais encarregados de ensinar os alunos da 8.ª série do curso primário, o Departamento de Educação da Austrália do Sul envia regularmente a estes professores, pela Escola de Correspondência, cursos, que podem ser escolhidos, das seguintes matérias: inglês, história, geografia, matemática, latim, francês e desenho. Os professores que desejam receber esses cursos devem fazer o pedido cada ano, indicando o número de alunos inscritos para cada curso complementar, os cursos em que o professor deseja ser auxiliado, assim como o nome e endereço da escola secundária, primária superior ou reunida mais próxima. Em geral, o Departamento de Educação não admite que seja criada uma classe da 8.ª série nas escolas primárias situadas a menos de 10 milhas de uma escola secundária.

ÁUSTRIA

A revista fundada em 1851 com o título de "Oesterreichischer Schulbote" e que voltou a circular sob a denominação atual "Erziehung und Unterricht" vê transcorrer neste ano seu centésimo aniversário. Com a colaboração de pedagogos e de educadores cujo renome ultrapassou as fronteiras da Áustria, esta revista sempre tem se esforçado para se manter fiel à grande tradição da pedagogia austríaca e de atender com objetividade às exigências decorrentes da realidade.

BÉLGICA

Para dar cumprimento às resoluções aprovadas pela V Conferência Geral da U. N. E. S. C. O. e pelo Conselho Econômico e Social, o Ministério de Instrução Pública incumbiu a Inspetoria de Ensino Médio e de Ensino Normal de redigir instruções e diretivas concernentes à tarefa dos professores de história, de geografia e de moral. O Ministério solicitou que os professores trabalhem pelo desenvolvimento do espírito de compreensão e de cooperação internacionais e recomendou também o recurso a uma pedagogia ativa levando os alunos das grandes escolas a organizar clubes de relações internacionais.

ESPANHA

Convocado pelo Instituto São José de Calazans, grande número de diretores de escolas secundárias reuniu-se em sessão de estudos. A ordem do dia da referida reunião compreendeu os seguintes pontos: a) exames e qualificações; b) excursões e intercâmbios escolares; c) associações peri-escolares e pós-escolares; d) educação artística; e) serviço psicotécnico; f) educação social; g) regime interno das escolas secundárias; h) trabalhos manuais e oficinas; i) bibliotecas escolares.

FINLÂNDIA

Desde 1686 a Igreja da Finlândia estabeleceu a instrução obrigatória. Para tornar esta medida efetiva, os pastores não celebravam a cerimô-

nia da confirmação e do casamento religioso para os analfabetos. Foi de 1 de 1866 que o Estado passou a se responsabilizar pelas escolas, mas a Lei sobre a instrução obrigatória só foi votada em 1921, data da independência da Finlândia. A frequência escolar apresenta problemas de difícil solução num país tão vasto e de pequena densidade demográfica. A Lei prevê que, em cada localidade onde se encontrem 16 crianças em idade escolar, deve ser construída uma escola. As crianças que habitam num raio de três milhas da escola devem frequentá-la obrigatoriamente, indo a pé, de bicicleta, de "skis" ou de trenó. Em várias localidades são usados ônibus especiais para transporte dos alunos; em certos distritos, os alunos são transportados em barcos-ônibus. Ao meio dia as crianças recebem uma refeição gratuita na escola. Para as crianças que moram a mais de três milhas da escola, foram criados internatos.⁵

SUÉCIA

A. reforma escolar sueca, prevê o estabelecimento de uma escola única de 9 anos, que compreenderá as antigas categorias de escola: escola primária, escola média, escola para moças, com exceção do ginásio, que será mantido à parte. A escola da-

rá especial atenção à cultura individual dos alunos. O número de horas de aulas e de trabalhos em casa será diminuído. Cada aluno terá possibilidade de aprender, pelo menos, uma língua estrangeira. O ensino de inglês começará na 5^a série, o de alemão na 7.^a e o de francês na 9.^a. Nas duas últimas séries o ensino será orientado visando à futura profissão dos alunos, cujas aptidões serão desenvolvidas e dirigidas. O ano escolar compreenderá 39 semanas. Será necessário um período de dez anos para pôr esta reforma em execução.

SUÍÇA

No início de 1950, foi criado em Lausanne um Centro de observação e de orientação profissional. No decorrer dos exames, foi observado que a enfermidade física quase sempre era acompanhada de uma instrução muito deficiente. É de toda utilidade que os alunos possam continuar seu trabalho escolar enquanto permanecem num hospital ortopédico e que uma estreita relação se estabeleça entre eles e seu professor, o mesmo ocorrendo durante a convalescença. O Centro resolveu enviar uma ficha aos professores que têm alunos em tratamento e lhes solicitou indicar seu programa de trabalho.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

ATITUDES NA DISCUSSÃO

A DISCUSSÃO COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A ciência consiste, essencialmente, num *método*, numa forma de indagação. Esse método começa com a observação das coisas, ou, mais precisamente, com a observação da *mudança nas coisas*; prossegue com a *denominação* e *classificação* dos dados assim obtidos; exprime-se, enfim, sob a forma global de *generalizações*, em caráter de hipóteses a serem comprovadas.

O papel da linguagem assume, portanto, importância capital nesta última fase do estudo científico. Uma ciência adiantada é uma *linguagem bem feita*. unívoca nos seus termos, precisa em seus símbolos, disciplinada em suas relações. Para que isso se consiga, será necessário, antes de tudo, que cada *conceito* esteja apoiado na experiência real de quem o utiliza. Não será o bastante, porém: será preciso que as palavras que representem os conceitos sejam *usadas em asserções*, e que tais asserções sejam postas em confronto. O dicionário, ou ainda, os compêndios, nos dão o significado de palavras isoladas. Só a prática da expressão (*expor, redigir, discutir*) permite a aquisição real dos conhecimentos.

Freqüentemente, dizem os estudantes que "sabem, mas, não sabem dizer". É uma ilusão diabólica. Quem realmente sabe, sabe dizer. *Quem não sabe dizer ainda não sabe*. Bem certo é, no entanto, que uma coisa será dizer reproduzindo, passiva-

mente, o que se encontre no compêndio, ou nas apostilas; e, outra dizer de modo pessoal, vivo, criador, segundo o que o pensamento de cada qual realmente haja assimilado e dominado.

O processo natural para essa verdadeira aprendizagem é o *debate, a discussão, o confronto de asserções*, em grupos de estudantes, livremente, nos seus estudos, ou em *aulas de seminário*, sob a orientação de professor experimentado. Nesses exercícios, que já Sócrates recomendava para bem aprender, e nos quais Comenius apontava a forma de transformar o conhecimento empírico, ou rudimentar, em saber autêntico, reside um processo de educação do espírito e um processo de educação moral, dos mais recomendáveis no ensino superior.

ATITUDES NA DISCUSSÃO

Para que tais resultados sejam alcançados, será necessário, porém, que vigilem os alunos e, na falta deles, os mestres pelas *atitudes pessoais* mantidas na discussão.

No sentido mais geral, a linguagem tem duas funções: a de *comandar* e a de *combater*. Falamos para que nos obedeçam, em atos, em pensamentos, em formas de sentir, de preferir, de escolher. Falamos, também, porque não queremos, ou porque não podemos obedecer.

Neste último caso, contrapondo razões a uma ordem dada, ou simplesmente sugerida, seja no domínio da ação efetiva (*agir, fazer*), seja no domínio simbólico (*pensar, concluir*) ou ainda no da sugestão (*sentir, inclinar-se*

para), podemos ouvir desde logo novas razões que nos levem à convicção ou à submissão. Ao contrário, podemos ouvir razões que nos despertem réplica sobre réplica. Neste caso, a luta ou combate verbal está engajado. É a discussão.

Ora, a discussão pode transcorrer, como a luta física, de dois modos: rudemente, selvagememente, sem quaisquer regras ou princípios, ou, dentro de normas, perfeitamente estabelecidas e, de antemão, aceitas pelos contendores. Tudo dependerá, está claro, do fim que tivermos em mente.

Que desejamos? Ferir ou eliminar o adversário, pô-lo fora de combate, seja como fôr e quaisquer que sejam as conseqüências? Neste caso, não há regras que valham. Pegue-se cada um como puder... Não reprimimos os golpes proibidos, e, usando de unhas e dentes, chegamos a considerar natural e justificado todo e qualquer ato de traição e de crueldade. Mas, se, ao invés, o que pretendemos é somente o exercício físico, o robustecimento dos músculos e a conquista da agilidade, então começaremos por admitir regras, e procuramos entendê-las e aplicá-las na forma devida. Em muitos casos, só admitimos a luta perante um juiz, isto é, perante um estranho, de espírito isento, que vele pelo respeito às normas convencionadas.

Pode acontecer, em qualquer dos casos, que, apenas começada a luta, um dos contendores se desencoraje, procurando evitar o seguimento da pugna, de qualquer modo. Nesta hipótese, o contendor desencorajado foge com o corpo aos golpes desferidos e procura negociar a paz, com sacrifício da sua vaidade.

Pois no combate verbal, as situações indicadas se reproduzem com fidelidade. Ou a êle nos entregamos, como o intuito de vencer, seja como fôr, ou procuramos evitar o combate, dando pronta submissão, real ou aparente, às idéias do contendor; ou, ainda,

fazemos *jogo franco*, dentro das regras firmadas, para ganhar ou para perder — *ganhando sempre*. alias, com a utilidade do exercício, se dele nos soubermos aproveitar.

São três atitudes fundamentais, que convirão examinar, em separado, e úteis no estudo, como também, em qualquer situação da vida prática.

1. A ATITUDE OPINIÁTICA

Vejamus a primeira. Aquele que entra no debate, com uma opinião ou convicção inabalável, desejando impô-la, seja como fôr, é um obstinado. Não quer ouvir; se ouve, não escuta; se escuta, está sensibilizado para não se convencer dos argumentos contrários, sejam eles claros e irrespondíveis, ou porque se apoiem em fatos, que não possam ser negados, ou porque derivem de raciocínios, que se imponham pela coerência. Tem assim uma *atitude opiniática*, a qual pode ser perfeitamente *sincera*, ou ao contrário, deliberadamente *falsa*.

A) Quando a obstinação é sincera

A atitude opiniática, ou obstinada, quando *sincera*, pode ter como causas:

a) *falta de compreensão do valor da discussão* — Nesta hipótese, verificamos que o contendor pretende, sinceramente, ter descoberto *a verdade verdadeira*, imaginando que só o seu ponto de vista é acertado; não admite, por isso mesmo, o valor da discussão como processo de pesquisa, de esclarecimento, de verificação dos conhecimentos; não admite que a discussão possa ser uma *forma de aprender e de contrastar o que já sabemos*. Pode êle ser inteligente, culto, nada importa: representa o tipo do que poderíamos chamar de *idealista ingênuo*, daquele que só crê em si mesmo, no que sabe ou no que imagina que sabe.

b) *por falta de informação ne-*

cessaria ao conveniente exame do problema que se discuta — Neste caso, não mais o tipo de inteligência, mas a deficiência dos conhecimentos opõem-se á compreensão da questão, da terminologia empregada, ou do ponto de vista. A obstinação aí é sincera, mas fruto de ignorância.

c) *por falsa noção do valor da opinião "autorizada"* — A atitude opiniática pode decorrer ainda de uma falsa noção quanto ao valor probatório da opinião de uma "autoridade" no assunto. Por isso que leu, ou ouviu de alguém, tido como autoridade, uma opinião qualquer, o contendor a êle se apega, não admitindo que essa opinião possa ser revista, ou interpretada, para certos efeitos. "Aristóteles disse..." acabou-se. "Bergeon disse..." acabou-se. O equívoco é evidente. Nenhuma noção, conhecimento, lei, princípio, nenhuma ciência está acabada. O que há de essencial no modo científico de pensar é justamente a revisão incessante, o aperfeiçoamento constante. Uma autoridade qualquer, num momento dado emitiu a sua opinião, formulou a sua hipótese, tendo à mão certos elementos de pesquisa e de informação. Dentro desses limites, a opinião pode ser inatacável, e, por isso mesmo, fêz carreira. Devemos respeitá-la, meditar sobre ela, tomá-la como ponto de partida, muitas vezes. Mas, quem nos assegura que a mesma autoridade, diante de novos elementos de estudo, mudada a época, viesse hoje a chegar às mesmas conclusões?...! Crer na opinião da autoridade, sem mais exame, é um ato de abdicação do pensamento. Pode ser uma atitude sincera, mas pouco produtiva.

d) *por dificuldade em compreender o ponto de vista do contendor* — Já alguém disse que só engajamos uma discussão quando estamos de acordo com os pontos fundamentais do problema; tudo o mais decorre da falta de definição de termos e de variação do *ponto de vista*. Nem sempre é

assim, mas muitas vezes o debata pode eternizar-se por essas razões, sem qualquer resultado. Se a questão é complexa, admitindo duplo ponto de vista, ou múltiplos pontos, não encaminharemos o problema, para decisão final, se não tivermos suficiente agilidade de espírito para a examinar por todas as faces. Essa capacidade é sintoma de inteligência, por certo. Mas há pessoas, cultivadas e inteligentes, que não admitem, em debate oral, mudar o *seu ponto de vista* para efeito de exame completo da questão, com retorno ao ponto primitivo, quando oportuno. É uma atitude inadequada de pensamento que deve ser corrigida. Nenhum exercício mais conveniente pára isso do que a discussão, com pessoas perfeitamente conhecedoras de sua técnica.

e) *por falsa racionalização* — O contendor pode ser tolerante, inteligente, bem informado. Mas, como lançou uma opinião qualquer, num momento de entusiasmo, com ela se empolga, de modo a não admitir qualquer objeção, nem dos outros, nem de si próprio. Dá-se aí o que se chama *falsa racionalização*. A opinião emitida é como a chave de abobada do pensamento, lastreado numa atitude emocional, de que, muitas vezes, a própria pessoa não suspeita. Corrigi-la, ou alterá-la produziria choque emotivo muito grande, de que o contendor se defende. Ele está sensibilizado apenas para ouvir e compreender o que fôr favorável à sua opinião.

B) *Quando a obstinação é insincera*

A atitude opiniática *insincera* é sintoma de grave inferioridade de caráter. Pode existir, premeditadamente, no contendor, por paixão, não do assunto, mas pessoal, por defeito de educação. "Se Fulano admite esta idéia, como posso eu admiti-la?...". Pode sobrevir, também, no decorrer da discussão, por vaidade tola.

Em qualquer dos casos, sentindo que aquilo que defende é insustentável à luz de seus próprios conhecimentos, o contendor apela para todos os sofismas. Mente, se lhe parecer útil, cita em falso, confunde os fatos. Frequentemente, leva a discussão para o terreno pessoal. É como o jogador desleal que usa de cartas falsas, distrai o parceiro, ou briga com êle para não pagar o combinado.

A atitude opiniática insincera decorre menos de fraqueza da inteligência que de defeitos do caráter. Contudo, é rara em pessoas verdadeiramente inteligentes, e freqüente, ao contrário, nas inteligências limítrofes, ou nos débeis mentais leves. Honestidade e sinceridade apresentam alta correlação com o nível mental, o que já levou alguém a dizer que, "se os patifes soubessem' como é cômodo e produtivo ser honesto, praticariam eles a honestidade por simples... *patifaria*".

2. A ATITUDE DE INDIFERENÇA

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

A indiferença pode manifestar-se tanto em relação ao assunto em debate quanto ao próprio processo de discussão. Com parceiros nessa atitude, o debate não se encaixa. Não querem lutar... Querem ficar bem, ou por preguiça, ou por comodidade. Quem já não viu, numa reunião qualquer, em momentos de votação, os que nem se levantam nem permanecem sentados, percorrendo a sala com o olhar, para decidir-se, afinal, com a maioria, ou com os chefes?... Na discussão científica, porém, não há votação, nem chefes. Aí, devemos compreender o dito de Aristóteles: "Amigo de Platão, mas mais amigo da verdade".

A) *Indiferença em relação ao assunto*

A indiferença em relação ao assunto pode provir de preocupações momentâneas, sobre questões mais instantes. A atitude conveniente, nesse caso, é retirar-se do debate, ou assisti-lo esforçando-se por afastar a preocupação prejudicial. Mas pode provir também de ignorância parcial ou total do assunto, o que não permitirá sentir-lhe a importância. Pode provir ainda de fraqueza da inteligência, que obste a compreensão das conseqüências que se possam tirar do estudo do assunto.

B) *Indiferença em relação ao processo da discussão*

A indiferença pelo próprio processo da discussão é mais grave. O indivíduo normal facilmente compreende o valor do debate, em si, e por êle é atraído, funcionalmente. No entanto, observa-se que há indivíduos indiferentes não só pelo assunto, mas pelo processo do debate intelectual, do confronto e da revisão dos ideais.

Tal atitude poderá decorrer de várias condições, tais como:

a) *condições de temperamento*, que tornem o parceiro (não diríamos bem, aqui, o contendor) instável, tímido e sugestionável. Nesta hipótese, ou a discussão não se estabelece, ou a adesão a cada nova idéia será pronta e fácil, mesmo para conclusões contraditórias e disparatadas.

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

c) *fraqueza de inteligência*, que obste à compreensão de que o saber, a cultura, é uma lenta e penosa conquista, por parte de cada indivíduo. "Se isto está tão claro no livro tal ou qual, porque discutirmos ?..."

d) *ignorância sobre o assunto*, que a pessoa não quer confessar, por mal compreendida vaidade ou por preguiça. Esta última modalidade, aliás, pretende defender-se, às vezes sob o disfarce de ceticismo filosófico. "Nada merece o nosso esforço... Tudo é relativo... Não há opinião que não tenha contra si outra opinião..." Neste caso, a atitude denuncia defeitos de caráter ou de temperamento, de fundo mórbido, muitas vezes. O normal, o natural é o interesse pelas idéias. Já ouvimos de um aluno que essa atitude tem sido a de grandes espíritos, como os Anatole France e de Bernard Shaw, afirmação, aliás, nem de todo exata. Mas a ela fácil nos foi responder: "Você tem toda a razão, meu filho. Mas tais homens tomaram essa atitude depois de intensivo estudo e reflexão, depois de muito esforço de cultura. Quando você tiver a metade da cultura que qualquer deles revela em seus escritos, ficará muito bem a você ensaiar o ceticismo. Antes disso, você me faz lembrar o homenzinho que, não sendo nem nobre, nem rico! nem inteligente, nem culto, foi ao padre queixar-se de pecado de orgulho..." A história é conhecida.

3. ATITUDE DE CRÍTICA METÓDICA

A virtude está no meio. Se procurarmos corrigir os excessos de cada uma das atitudes anteriores, expurgando-as de seus vícios, veremos que uma terceira se desenha, a qual representa na verdade a atitude conveniente para os exercícios de aprendizagem mediante a discussão de temas ou problemas científicos, literários ou outros. Chamemo-la de *atitude de crítica metódica*.

O opiniático padece de exacerbação subjetiva: a verdade é dele, só dele. O indiferente, ao contrário, padece de excesso de visão prática, ou é tangido pelo mínimo esforço. Adere de pronto. Faz de "Maria vai com as outras..

Num, a luta de morte. Noutro, o temor ou a fuga do combate.

Fixado, porém, um novo objetivo, que não é o de vencer o adversário, nem o de fugir a êle, mas o de *vencer o problema*, o de vencer a nossa própria ignorância, então aparece um outra atitude, simples, natural, franca, modesta, embora firme e decidida. Aqui o contendor entra em campo com convicções, de que não abrirem mão enquanto não lhe apresentarem fatos, idéias, argumentos que convençam da necessidade de retificar, ou de mudar o seu pensamento primitivo. Compreende, porém, que todas as conclusões, mesmo aquelas que lhe pareçam mais claras, são suscetíveis de análise, e, muitas vezes, de revisão completa. Tanto quanto deseja que se respeite sua opinião, sabe respeitar a dos outros. Pretendendo justificar a sua, em dados da experiência ou em fundamentos lógicos, quer conhecer os fundamentos das demais e sobre eles deseja meditar. Conseqüentemente, obriga-se à máxima sinceridade. Esta atitude não será, pois, apenas intelectual: é uma atitude de moral de sinceridade para consigo próprio.

Para não fugir à atitude de crítica metódica, o contendor deverá tratar os fatos, as idéias, os pensamentos de forma a que os demais os possam verificar em sua *objetividade*. Só assim os conhecimentos tornam-se suscetíveis de ser examinados por todos, *nas mesmas condições*. Só assim tornam-se perfeitamente *comunicáveis*, podendo servir a empreendimentos comuns, à cooperação intelectual, leal e sincera.

É evidente que esta atitude representa conquista de *auto-educação*. Não dependerá apenas da intenção inicial. Dependerá de condições de informação sobre o assunto, de capacidade de compreensão e de crítica, de cultura e de inteligência, a um tempo. Mas a intenção inicial muito importa. Por longos anos, em que empregamos e estimulamos este

processo de aprendizagem, temos verificado que êle mostra aos alunos as suas próprias lacunas de conhecimento, levando-os a estudar com verdadeiro desejo de dominar os assuntos — não simplesmente o de preparar-se para provas e exames. Por outro lado, a discussão, desde que assim preparada, leva-os a utilizar de seus próprios recursos intelectuais, mais prontamente e mais seguramente. Até certo ponto torna os alunos mais capazes, *mais inteligentes*.

O domínio sobre si, condição essencial à atitude de crítica metódica, é exercitado nas discussões em grupo, desde que dirigidas por pessoas para isso capacitadas. *Saber ouvir*, por exemplo, parece coisa muito simples. Mas, infelizmente, não é. O debate, bem orientado, ensina a ouvir. *Saber exprimir* as próprias idéias, enunciando-as com clareza e precisão, e dispondo-as com a necessária ordem, será outro dos resultados.

De tudo se conclui que, nesta atitude, o contendor não quer vencer o opositor. Quer vencer o problema. Muitas vezes, duas pessoas, que discutem com verdadeiro método, chegam a esta conclusão inesperada para ambas: *a)* a de que o problema fora mal proposto, sobretudo por falta de definição rigorosa dos termos; *b)* a de que ambos os contendores não poderiam ter opinião formada sobre o assunto, por falta de base das informações necessárias, quer de ordem histórica, quer de observação ou de cunho experimental.

Os parceiros da discussão passam, então, de opositores entre si a colaboradores. Transformam a atitude agressiva entre si, em atitude agressiva *contra os defeitos da discussão*, os defeitos de sua formação intelectual, e, porque não dizê-lo, de sua formação moral.

Organizada a discussão em grupos de estudantes, com número variável, segundo convenha, os

bons efeitos logo se manifestam, na divisão do trabalho: indagação bibliográfica, coleta de dados de observação, experimentação, cálculos a fazer ou refazer, tradução de textos, desenhos, gráficos, fichas-resumo, etc.

Como organizar esses grupos"-"... Mas isto já é outra história, a ser contada depois. — LOURENÇO FILHO. — *Escola Nova*, (Rio) .

A CORREÇÃO E SEUS PROBLEMAS

Professores primários e secundários são unânimes em ver, na correção das composições escritas, a parte mais dura do magistério. Basta dizer que apela para a espinhosa faculdade judicativa. Isso não é nada. Importa esgotar o rendimento da emenda, tanto em benefício do aprendizado, como em proveito da educação. Ainda por cima, que adianta aplicar as técnicas mais recomendáveis e de que modo, aliás, consegui-lo, quando as turmas são excessivamente numerosas e a necessidade obriga o professor secundário a ministrar uma porção de aulas? Uma luta!

Em mais de um colégio, tem-se instituído a função de corretor de composições, exercida por auxiliar imediato do professor de português. Se os de ciências, como química, física, história! natural e psicologia não podem dispensar assistentes ou preparadores, como não reconhecer o cabimento de ajudantes para o professor de português? Em Minas, já estive nas cogitações das autoridades escolares, há coisa de dois anos, a criação de corretores de provas e exercícios para professores de português. A idéia ainda pode emergir. Enquanto isso, cabe perfeitamente reflexionar acerca da técnica da correção e seus problemas, sem deixar de sugerir a possível aplicação de processos já experimentados e que deram certo em nosso meio, como em centros mais adiantados que os nossos.

Será mesmo necessário corrigir os trabalhos de redação? O principal — dizem — é que os alunos escrevam. De vez em quando, a gente separa ou sorteia uma composição para corrigir. Nem faltam autores que se declaram adeptos de semelhante teoria. Bem parece inspirar-se na atual tendência para facilitar, a todo custo. Autoridade por autoridade, estou e ficarei com a opinião de Henriette Delvert, provada e comprovada pela prática pedagógica, em harmonia com o senso comum. Dela são estas palavras taxativas: "desde o momento que pedimos a um aluno que redija uma composição, devemos corrigi-la. Que alguém proceda de modo contrário, parece inacreditável. Isto seria, de nossa parte, encorajar a preguiça, o desmazêlo, a tolice". ("L'Enseignement du Français chez les Petits Éditions de l'Épi, Paris, s. d., pág. 148).

Essa autora preconiza um processo de ensino que, além de outras vantagens evidentes, atenua as dificuldades da correção, ainda em turmas numerosas. Trata-se do trabalho em grupos. Se não fôr exequível o ideal de multiplicá-los, a classe inteira poderá participar do trabalho em conjunto, sob a orientação do professor. Aconselha essa modalidade, para a composição oral, o professor Nascentes no seu livro "O idioma nacional na Escola Secundária". Rode ser empregada também na composição escrita. Henriette Delvert demonstra, de forma tangível, o excelente resultado que oferece. Para corrigir, nesses casos, basta um lance de olhos que verifique a ortografia e a pontuação, pois a parte final da tarefa se limita a uma cópia. Já no trabalho individual e nos exercícios de controle, indispensáveis mesmo no curso primário e de emprego mais freqüente na fase ginásial, a correção há de ir o mais longe e o mais fundo possível.

A prática tem demonstrado a inófia da correção a tinta car-

mim, feita pelo professor. Os autores da composição raramente tomam conhecimento dela. Ainda que tomassem, correriam o risco de se deixarem impressionar pelo errado, muito mais insinuativo que o correto. Depois, a ouase nada conduz a emenda assim, recebida passivamente.

A correção não é o professor quem deve efetuar. Nem mesmo o colega, embora alguma vez possa convir tal expediente. Quer dizer que... justamente "a correção só é eficaz quando aquele que haja cometido o erro o corrija, êle próprio, sabendo o porque e o como das emendas" (Henriette Delvert).

Falou quem pôde, pois aplicou as suas teorias em experiências coroadas de êxito, socorrendo-se de uma técnica, que vale a pena conhecer, ainda que resumidamente. "Para essa correção das faltas — escreve — bastar-nos-á adotar uma convenção conhecida pelos alunos. Por exemplo, pomos uma cruz em baixo da "palavra errada", como dizem. Na hora da correção oral, munido de seu lápis, cada um retificará e depois escreverá de novo, na mesma linha, mas à margem, o vocábulo, escrito perfeitamente desta vez. (isto quanto à ortografia). Quanto à linguagem propriamente dita, também se pode sublinhar, depois cada um re fará sua frase incorreta ou substituirá o termo infeliz por outro mais apropriado. Mas, se queremos que essa correção sirva realmente para alguma coisa, é indispensável que cada um dos autores procure e encontre aquilo que fez mal, porque razão está mal e, principalmente, importa que encontre a correção possível e a inscreva na margem. Para isso cumpre-lhe usar lápis ou tinta de côr diferente, pois assim, abrindo seu caderno, ao primeiro olhar, será impressionado por esse retoque patente e terá mais uma probabilidade de retelo". (Obra citada, pág. 151).

O professor deve partir do principio de que tudo se há de ensi-

nar, até "as coisas mínimas" (que digo!), principalmente as coisas mínimas. Muito erro e muita hesitação se evitariam, se o ensino o tivesse em vista constantemente. Assim, alguns (nunca a maioria) atinam com o meio acertado de fazer um rascunho. E, no entanto, todo o mundo precisa saber que o primeiro jato já deve ser apreciável e que pouco servirão as linhas informes de certos borrões. Releva, pois, ensinar como se faz um bom rascunho. Sobre melhorar a qualidade da escrita, torna a emenda mais frutuosa.

Ao criar as condições que a favoreçam, não deve o professor preocupar-se com a totalidade dos defeitos possíveis. Do contrário, terá de arrostar as mesmas conseqüências de quem deixa levantar-se muita caça. O preferível é perseguir os erros por categorias, e sucessivamente: um dia à regência, outro dia a concordância; hoje, os verbos como *ser*, *ter*, *estar*, que, servindo para tudo na linguagem frouxa, afugentam o termo próprio e vivo; amanhã, o chavão ou a frase desarticulada sem nenhum sentido.

Nunca me esquecerá a estranheza de umas alunas da segunda série do Curso de Formação de Professores, quando lhes entreguei as composições limpas, sem traço nem grifo. O espanto recrudescer, quando lhes disse que elas mesmas iam fazer as emendas nos seus trabalhos. Eu tinha classificado os erros, como fazem tantos professores, principalmente no curso primário, e reservara, para começo de conversa, os atinentes à regência. As frases, apresentadas na sua forma escorreita para não gravar o erro e anonimamente, eram logo reconhecidas pelas autoras, que se corrigiam bem caladinhas, ou chamando a atenção conforme os temperamentos. Com pouco, já haviam perdido aquele ar desconfiado. Só Deus sabe o trabalho que tive, nas freqüentes composições exigidas, e notem que eu tinha só noventa alunas, só relativamente a outros

professores. Por isso e pelo mais, tenho insistido na conveniência do corretor de provas para o professor de Português. Principalmente quando praticado desde o início, este processo de corrigir pela mão dos próprios autores dos erros, é o que dá resultado satisfatório.

Assim como assim, cumpre fugir ao excessivo rigor e à exagerada procura da máxima espontaneidade. Henriette Delvert não deixa de advertir contra essas duas tentações que espreita o corretor e também insiste muito, no capítulo da crítica oral. O tom recomendado é a benevolência. Naturalmente diminuirá, à proporção que o aluno se adiantar. Certo rigor terá lugar, no curso secundário. A crítica, porém, nunca será acerba e, em nenhum caso, repassada de ironia. A criança e o adolescente que escrevem uma composição têm a sensibilidade à flor da pele. Quando não houver outro jeito senão recorrer à crítica negativa, que seja feita com inteligência e com o coração. No mais, importa tirar o rendimento máximo da crítica positiva. isto é, define Henriette Delvert, "arte de descobrir o que está bem, e de torná-lo proveitoso aos colegas". Quem disse que tudo isso é fácil? Crianças e adolescentes, ainda mais que os autores adultos, são gulosos de elogios, que saboreiam deliciadamente. Como os caramelos, tem o louvor alcance educativo. O ponto é não cair no exagero. Enfim, respeitando a personalidade e a autonomia do jovem autor, cujo estilo há de variar com a idade e a sua psicologia própria; compreendendo o ciúme do aluno (a criança, principalmente) com a limpeza e a beleza de seus cadernos, encaminemos a correção para os próprios autores fazê-las e nem será demais, lembra ainda a nossa autora, que aproveitemos para uma conjugação de verbo, para uma frase de exemplo, os achados felizes dos próprios estudantes

Felizmente, não estou apresentando novidade. Numerosos professores, nomeadamente muitas professoras primárias, praticam esses e outros processos de bem corrigir. O desejável é que se generalizem o mais possível. — AIRES DA MATA MACHADO FILHO — (*Minas Gerais*, Belo Horizonte).

EDUCAÇÃO RURAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ECONOMIA NACIONAL

No sentido da divulgação dos conhecimentos básicos de horticultura e pequenas indústrias rurais, já se tem podido fazer alguma coisa entre nós, bastando, entre outras realizações práticas e objetivas, lembrar os "Cursos Rápidos" sobre diferentes assuntos relacionados com a horticultura, nos quais tem sido elevada a matrícula de estudantes de nível primário e secundário, pelos quais já passaram cerca de um milhão de alunos: "Clubes Agrícolas Escolares", de que já existem mais de mil e oitocentos devidamente registrados e, especialmente, anexos às escolas primárias; numerosos cursos de "Monitores Agrícolas", principalmente os referentes à "Horticultura" e "Indústrias Rurais"; Cursos Práticos Agrícolas; "Cursos Avulsos de Horticultura", cursos de iniciação profissional agrícola; "Cursos Práticos de Organização de Hortas Domésticas", freqüentados exclusivamente por alunos de escolas primárias; "Demonstrações Práticas de Horticultura" especialmente para estudantes de escolas primárias e secundárias e para professoras; Cursos de Treinamento Agrícola

E de toda a conveniência lembrar que o Ministério da Agricultura e as Secretarias de Agricultura vêm realizando, com grande sucesso, Semanas Ruralistas e Semanas de Fazendeiros, onde são ministrados cursos práticos sobre os mais variados assuntos. Já se vem procurando melhorar, sensivelmente, as condições do ensino primário na zona rural.

Muitos Estados, entre os quais podemos lembrar o Estado do Rio de Janeiro e o Distrito Federal, já possuem suas Escolas Técnicas Rurais, que relevantes serviços vêm prestando à educação rural. Todos esses empreendimentos têm contado sempre com a colaboração do nosso magistério, quando chamado a participar dessa obra de aperfeiçoamento do ensino agrícola no Brasil. Os resultados daí obtidos servem para demonstrar a vantagem dessa orientação para a educação da nossa mocidade.

A NECESSIDADE DO ENSINO AGRÍCOLA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS

Tem-se observado que o jovem brasileiro, mesmo o da cidade, revela entusiasmo pelo estudo objetivo da agricultura, freqüentando com assiduidade os cursos a que aludimos. É por esse motivo que, em face da experiência adquirida, somos de parecer que, concretizando uma das resoluções da 3.^a Conferência Internacional de Agricultura, deva ser incluído, no currículo dos cursos primários e secundários, o ensino da Agricultura, especialmente na parte relacionada com a horticultura, a pequena criação e as indústrias rurais domésticas. Seria um "plano mínimo de ensino agrícola", como recomenda a Conferência de Caracas, e é aconselhado pela nossa situação alimentar.

Merece referência o empenho com que o Ministério da Educação tem procurado alicerçar, em bases seguras, o ensino primário, dado seu incomparável valor social para o futuro do país. É disso uma prova o cuidado e a perfeição com que foi elaborada a última Lei Orgânica do Ensino Primário, consubstanciada no Decreto-lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Essa lei é o resultado de uma investigação baseada na realidade brasileira, procurando-se imprimir a esse ensino ca-

racterísticas próprias de nossa vida econômica.

Além de uma educação mínima, procura-se atender ao ensino prevocacional de acordo com a fisionomia de cada região.

É certo não serem suficientes os dispositivos legais para que se alcancem os resultados esperados. No meio rural os percalços avultam, dado o pauperismo reinante, além de dificuldades que lhe são peculiares, como as distâncias, a falta de professorado e de recursos materiais. Esses embaraços precisarão a pouco e pouco serem vencidos, dotando-se essas escolas de terreno, ferramentas, aparelhos para trabalhos em hortas, pomares, jardins, além de pequenas criações, coleções didáticas, de modo a que, sem se profissionalizar a escola primária, a identifiquemos com a comunidade.

Sem esse ajustamento ao ambiente, colocando aí criança em contato com a natureza, sem ela compreender e amar a vida rural, estaremos concorrendo para acelerar a fuga da população rural para os centros urbanos.

É possível que o que sugiro fuja aos rígidos princípios pedagógicos, mas a realidade está a condenar o nosso tipo tradicional de escolas primárias da zona rural. Devemos antes caminhar para a aplicação do princípio salutar que nossos pedagogistas acertadamente consideram na atual Lei Orgânica do Ensino Primário, de que as duas últimas séries do curso devem visar "a iniciação do trabalho, adaptado às solicitações econômicas e sociais de cada região".

É evidente que, para alcançar-se esse magnífico resultado, ter-se-á que pensar na formação da educação rural. Como disse, com grande propriedade, o ilustre professor Sud Mennucci, no 8.º Congresso Brasileiro de Educação, tudo vem da terra, porque dela vem a alimentação das massas humanas. No campo educativo — dizia ainda aquele saudoso

educador: "A posição da zona rural é de inferioridade total". Essa é uma verdade que não pode ser ocultada, bastando atentar-se na massa analfabeta dos que vivem no campo e onde na o se transmitem ensinamentos que estejam em harmonia com as aspirações e os desejos dos habitantes.

já o professor Celso Kelly esclareceu, com perfeita compreensão da realidade brasileira, quando, em magnífica tese apresentada ao 8.º Congresso de Educação, na qual estava a situação do professor primário das zonas rurais, que o "professor rural" deve ter contínua assistência técnica, sanitária, agrícola, moral e cívica pois nas suas mãos está o início da formação básica do homem da pátria brasileira.

Não tenho dúvida alguma de que se torna difícil preparar o educador rural, porque todos os conhecimentos terão de ser transmitidos através da prática diária. O aluno precisará aprender fazendo, e descobrir o porquê das coisas no trato contínuo dos problemas rurais. Os trabalhos agrícolas, as práticas de criação, de indústrias rurais e de educação sanitária e outras terão que decorrer do trato contínuo da vida do campo.

Somos de opinião que o assunto é de evidente magnitude para o futuro do país e não pode passar despercebido aos congressistas que vão estudar as "Diretrizes e Bases do Plano Nacional de Educação". É imperioso que olhe-mos para a formação do professor rural, porque, como já foi dito, se a escola rural não preenche os seus fins, isso não é devido apenas à ausência de recursos materiais das escolas, mas, e em grande parte, à falta de formação do professorado.

Ao lado da obrigatoriedade do ensino da agricultura nas escolas primárias e secundárias, até mesmo as que se acham localizadas nos centros suburbanos, ter-se-ia de dar preferência as q u e pos-

suissem terrenos anexos, nos quais fosse possível a parte prática do ensino. Com um programa assim traçado, estaríamos dentro de princípios pedagógicos novos e realizando obra de larga repercussão na formação do Brasil.

MESTRES-ESCOLA PARA A ZONA RURAL

Faz-se mister criar em todos os Estados Escolas Normais para a preparação do professorado rural. Felizmente, muitos de nossos eminentes educadores e homens de administração têm as vistas voltadas para o bem-estar e a educação do homem rural. Esse resultado dependerá, como disse, principalmente, da escola primária rural, a qual precisará transmitir conhecimentos de agricultura, de economia, de indústrias, de higiene, de dietética, elevando o meio donde promana a riqueza básica da nação.

Necessitamos, portanto, dedicar atenção especial à formação do mestre-escola destinado à zona rural, proporcionando-lhe também remuneração condigna e facilidades no cumprimento de sua nobre missão. A consciência dos futuros agricultores brasileiros, tornando-se capazes de assimilar os modernos processos da técnica, terá que começar a ser formada desde a escola primária.

Estaríamos, de outra forma, concorrendo para agravar o despovoamento crescente dos campos.

Em 1945, matricularam-se, em nossas escolas primárias, 3.295.291 alunos, e concluíram o curso, nesse ano, apenas 238.626.

Está patente uma grande evasão escolar, cujas causas econômicas e sociais precisariam ser cuidadosamente estudadas, sendo a zona rural, onde a educação já é de si mais difícil, a mais sacrificada na formação do cidadão útil ao país.

Como assinalou M. A. Teixeira de Freitas, no seu magnífico livro "O Ensino Primário Brasileiro no Decênio 1922-1936", em toda uma geração (sobreviventes em 1936

da geração de 1922) apenas 19,3% podem ser considerados educados (aprovados na terceira série do ensino primário) e assim mesmo "mal e precariamente educados". No que toca à cultura média, o coeficiente desce, lamentavelmente, para 3%, do total de sobreviventes.

Estamos em presença de dados que demonstram não ser tanto a falta de escolas que agrava o analfabetismo, mas sim os métodos de ensino com tendência pedagógica fora das realidades brasileiras. E o que acontece com o ensino primário, estende-se ao secundário e superior, se quisermos ser sinceros, educando-se parcelas mínimas da juventude e da mocidade brasileira.

A ignorância é o maior estigma de inferioridade que pode pesar sobre uma nação, compreendendo-se porque, pela educação e pela higiene, como dizia Miguel Couto, é que precisamos valorizar o homem, tarefa máxima confiada aos nossos governantes.

É presumível que possamos ainda entrar em uma fase mais intensa da educação da classe rural diante da resolução do Congresso Internacional de Alfabetização dos Adultos, recentemente realizada em nosso país, sob os auspícios do Ministério da Educação.

É sabido que uma das resoluções importantes aprovadas por esse Congresso foi a da criação de "Missões Agrícolas", que, estamos certos, graças à operosidade do ilustre Ministro de Educação e do Diretor do Departamento Nacional de Educação, revestir-se-ã de espírito prático.

Igualmente, muito se conseguirá com a colaboração das entidades rurais, conforme recomendação da Segunda Conferência Nacional das Classes Produtoras de Araxá, que "reivindica a participação direta da classe rural no estudo, organização e direção dos serviços sociais", porquanto a educação rural é uma obra eminentemente social.

A Sociedade Nacional de Agricultura, que há mais de cinquenta anos vem dispensando a máxima atenção ao ensino rural, está sempre ao lado daqueles que se dedicam a esses problemas e emprestará o seu apoio e colaboração para que se concretizem os grandes objetivos da educação rural nacional. — ARTUR TORRES FILHO — (*Correio da Manhã*, Rio).

O MÉTODO ANALÍTICO APLICADO AOS PROBLEMAS DO ENSINO INDUSTRIAL

Roger Bacon, monge inglês que viveu no século XIII, é tido pelos educadores modernos como uma das maiores figuras intelectuais de todos os tempos. Sua maior contribuição à filosofia e às demais ciências que dela viriam a se originar, foi uma declaração clara e lúcida da lógica indutiva. Durante seis mil anos de história humana, escreveu Bacon, só se adotou um único método para a solução de problemas, isto é, "o método analítico".

O estudo minucioso sobre métodos para a solução de problemas, idealizado por este filósofo inglês foi, na opinião de muitos, responsável pelo caráter peculiar da civilização ocidental moderna.

O método analítico, ou, como é mais freqüentemente conhecido em nossos tempos, o método científico, é sistematicamente usado pelos pesquisadores na solução de problemas ou na execução de projetos de quaisquer espécies. O êxito na solução de problemas de ordem social e mecânica denota o progresso atingido pelo homem no sentido da aquisição de maior liberdade e de vida melhor.

Por diversas razões, cujas minúcias estão além do objetivo do presente artigo, a aplicação do método científico aos problemas educacionais foi muito retardada. Hoje em dia, em quase todos os países, ainda há muita discussão e controvérsias entre educadores quanto ao que as escolas deveriam

ensinar e como o ensino deveria ser feito.

Tanto um como outro destes problemas de educação podem e devem ser solucionados, através de uma aplicação objetiva do método científico, o que ainda não foi feito, simplesmente por não haver um entendimento geral sobre o objetivo ou objetivos reais da educação.

A observação acima, felizmente, não se aplica ao ensino industrial. Neste caso, o objetivo é conhecido e definido. Tornar os alunos eficientes e aptos a ocuparem empregos bem remunerados. Considerando que este é o objetivo primordial da escola, a resposta à pergunta: "O que a escola deveria ensinar", é clara e evidente. Ela deve ensinar as técnicas e os conhecimentos necessários ao aluno na execução de tarefas, na realização das operações e demais atividades exigidas de um operário no desempenho de um determinado ofício.

Para maior clareza, o que foi dito acima é, muitas vezes, expresso em forma de expressão algébrica, que também mostra alguns fatores adicionais a serem levados em consideração. A expressão, conhecida como a fórmula de Allen-Dichard, pode ser escrita da seguinte maneira:

$$E = f (M + T + I + J + Mo)$$

Esta é uma simples aplicação do princípio da análise ao problema de determinação dos elementos responsáveis pela eficiência da execução de um ofício. Interpretada, a fórmula significa que a eficiência de um trabalhador está em função das suas habilidades manuais (M), no conhecimento técnico estritamente necessário para executar essas habilidades (T), de um certo grau de tecnologia correlata (Informação) para ser aplicada a novas situações (I), da capacidade de julgamento na aplicação do conhecimento técnico a novas situações

tJ), e da motivação que se origina da consciência de um trabalho bem realizado (Mo).

Considerando que a fórmula retrata uma figura clara e científica do trabalhador eficiente, podemos confiar nela para nos dizer tanto o que se deveria ensinar nas escolas industriais, como também *como* deveríamos ensinar. Esta discussão, entretanto, refere-se somente ao primeiro destes problemas, isto é, à organização de currículo adequado aos cursos oferecidos nas escolas industriais.

O uso do método analítico, a fim de se apurar quais são realmente estas tarefas, operações e demais atividades, assim como quais as habilidades e conhecimentos exigidos de um operário na execução de um determinado ofício, é o único processo lógico e seguro a seguir. Esta aplicação particular do método científico é geralmente denominada *análise do trabalho*. Recentemente, a análise do trabalho vem sendo usada em larga escala na indústria e no comércio: na classificação de emprego e salário, no aperfeiçoamento da eficiência no trabalho, na contabilidade do custo da produção e na determinação do salário. A primeira aplicação do método na determinação do currículo dos cursos do ensino industrial, que eu saiba, foi feita pelo Dr. Charles R. Allen, quando ocupava o cargo de Diretor de Treinamento da U.S.E.F.C., em 1917. Todavia, ele já havia trabalhado nesse método alguns anos antes, enquanto serviu como Supervisor Estadual do Ensino Técnico e Industrial do Estado de Massachusetts. Mais tarde, como Consultor Educacional da Junta Federal de Ensino Industrial dos Estados Unidos, o Dr. Allen colaborou com o Sr. Frank Cushman, Chefe do Serviço de Ensino Industrial e outros, no aperfeiçoamento das técnicas do referido método, depois do que êste foi incorporado ao programa de treinamento profissional para

Professores industriais, em todo o território norte-americano.

Embora haja alguma diferença nas técnicas da análise do trabalho, da maneira como são desenvolvidos comumente, estas não são de ordem fundamental.

Em primeiro lugar, deve ser criada uma comissão especial, composta de profissionais competentes para servirem como consultores. Estes indivíduos devem estar perfeitamente familiarizados com o ofício e com a maneira pela qual êle é executado na comunidade onde os alunos serão empregados. Do contrário, o curso a ser desenvolvido, através da análise, estará sujeito a incluir conhecimentos e habilidades desnecessários ou a omitir os necessários. Os membros da comissão deveriam possuir conhecimento das técnicas mais recentes, a fim de assegurar o valor das habilidades e informações a serem conseguidas através da experiência dos consultores. A comissão de consultores deveria consistir de três ou cinco membros. Tal grupo deve possuir conhecimentos bastantes, a fim de tirar quaisquer dúvidas surgidas na discussão das técnicas relativas à execução do ofício. Se o grupo se compuser de menos de três membros, o resultado da análise deverá ser cuidadosamente revisado por outras pessoas familiarizadas com o ofício.

Com uma tal comissão de consultores, o técnico educacional prossegue, através de um plano desenvolvido da fórmula Allen-Richard, a fim de dirigir o pensamento do grupo de forma a obter dos consultores uma relação completa das diferentes funções existentes no ofício. Estes grupos determinam as áreas de especialização dentro do ofício. Tais grupos são geralmente denominados "blocos" pelos técnicos em ensino industrial. Cada "bloco" é analisado a fim de se apurarem os diferentes tipos de tarefa peculiares a cada um. Cada um desses tipos de tarefa deve ser analisado a

fim de se determinarem as operações exigidas para a sua execução. Cada uma das operações é, por seu turno, examinada no sentido de se descobrirem exatamente quais as habilidades e conhecimentos técnicos necessários para executá-la.

Ao se anotar o que foi analisado, as habilidades deverão ser agrupadas à proporção que forem sendo necessárias à execução da operação, enquanto que os conhecimentos são geralmente agrupados dentro das seguintes matérias: *matemática, ciências, leitura e interpretação de desenhos e normas de segurança*. Enquanto esta discussão está sendo realizada, deve-se cuidar também de acrescentar alguns conhecimentos adicionais: primeiramente os de caráter técnico, que contribuirão para a eficiência do operário e o auxiliarão a tornar-se um praticante do ofício superior e habilitado. Estes itens são relacionados em separado, sob títulos apropriados. Com o progresso da discussão, o técnico está constantemente alerta para apanhar idéias ou sugestões sobre aspectos importantes da eficiência profissional. Estas referências relacionam-se às condições do ofício que afetam as *atitudes* e *os julgamentos* dos trabalhadores. Todas essas referências são enumeradas. Quando os processos acima estiverem completados, a análise do trabalho está terminada.

O único motivo para executar tal análise é o de apresentar um programa eficiente para um curso do ensino industrial. Quando o programa fôr assim julgado, pode ser iniciado o preparo do material do ensino.

Se o programa de ensino tem por fim preparar um operário eficiente, o seu conteúdo deve incluir todas as operações que são, por seu turno, necessárias para executar todos os tipos de trabalho de todos os "blocos" do ofício. Cada "bloco" é, portanto, analisado completamente para se apurarem quais os tipos de trabalho

que contêm. Cada tipo de trabalho é, então, examinado, a fim de se determinarem as operações exigidas para sua execução. Considerando que as mesmas operações aparecerão freqüentemente em dois ou mais tipos de tarefa, é feita uma seleção dos tipos de tarefa no "bloco". Quando este processo estiver concluído, só restarão tipos de tarefa que requeiram habilidade ou conhecimento adicional para o bom êxito da execução. Todavia, nenhum dos conhecimentos ou habilidades exigidos para a prática do ofício, de um modo geral, ou em parte, foi omitido.

As seqüências dos tipos de trabalho em cada "bloco" são então analisadas em função das novas operações envolvidas em cada um e das dificuldades de aprendizagem que cada tarefa apresenta. Uma vez determinadas estas seqüências para todos os "blocos", estes são por sua vez examinados para se apurar a ordem da dificuldade de aprendizagem, depois do que serão colocados em uma seqüência vinda do mais simples para o mais complexo.

A lista de tarefas então obtida constitui uma série de projetos que fornecerão o mínimo de experiências exigidas para aprender todas as habilidades e toda a tecnologia necessária e requerida pelo ofício. Os resultados são dispostos em uma ordem pedagógica adequada e contêm somente o que é essencial ao objetivo do curso. De grande importância também é o fato de que toda a matéria do curso é uma tarefa concreta, feita dentro do âmbito do próprio ofício. Não há exercícios enfadonhos ou projetos que sejam abandonados depois de concluídos.

Cada ofício deve ser descrito, agora, numa folha de tarefa. A folha de tarefa destina-se a dizer ao aluno o *que* deve fazer. Uma outra — conhecida por *folha de operações* — diz ao aluno *como* executar o projeto. Uma terceira — designada *folha de tecnologia* — é geralmente necessá-

ria para dizer ao aluno *porque* deve fazer a tarefa de um certo modo. As vezes também uma quarta — conhecida por *folha de estudo* — é usada para orientar o *estudo adicional* do aluno. Esta é a prática normal no caso de o programa de ensino destinar-se a oferecer a máxima correlação de material técnico de ensino com o trabalho de oficina.

Finalmente, como última providência para converter a análise do trabalho em um programa de ensino, os projetos são relacionados num gráfico de progresso, por "blocos". Existe espaço adequado onde podem ser mencionados os nomes dos alunos e anotados os projetos de acordo com a sua execução na seqüência adequada.

Uma escola industrial que possui seus materiais de ensino preparados por meio do método analítico terá o conteúdo dos seus cursos desenvolvido em face das atuais necessidades do ofício. Se tais cursos forem adequadamente ministrados, os diplomandos serão operários eficientes, orgulhosos de sua profissão, aptos e estarão sempre prontos a prestar a máxima contribuição à economia da nação. — ELDRIDGE R. PLOWDEN — {*Boletim da CBAI, Rio* }.

COMO SE PREPARA A SALA AMBIENTE PARA OS CURSOS DE LÍNGUA

Foram-se os tempos dos professores distraídos, de barbas compridas, e com eles a idéia de que um livro constituía o único instrumento necessário para o ensino de uma língua. Sabemos que aprender um idioma estrangeiro não é apenas uma acumulação de vocábulos. Para isto bastaria um dicionário. Mas por que um dicionário só não nos adianta nada? Porque estudar uma língua nova é um transporte para um mundo novo para o qual a nossa experiência prévia — a própria língua — é insuficiente. O livro didático só não nos satisfaz, porque

já reconhecemos há muito tempo a importância das impressões visuais e auditivas.

A associação da idéia com a palavra ou a frase está tomando o lugar da — geralmente inadequada — tradução. Para facilitar esta associação, os métodos modernos nos oferecem uma variedade de "aids" (auxílios). Levando em conta que o orçamento da maioria das escolas não permite a aquisição dos aparelhamentos mais modernos, tais como projetores cinematográficos, "sound recorders" e outros, comecemos com os meios mais simples e à disposição de todos os professores:

Ilustrações:

Uma grande parte dos livros escolares apresenta ilustrações que são um ótimo instrumento para:

1. Facilitar a compreensão de palavras, frases ou ambientes.
2. Servir de base para descrições feitas pelo aluno.
3. Introdução do aluno no ambiente do país cuja língua êle está estudando.

Quadros:

Exercem a mesma função das ilustrações, mas talvez sejam mais vantajosos por exigirem mais concentração e atenção por parte do aluno. Estes, pendurados no quadro-negro, devem ter um bom tamanho para que estejam bem visíveis de todos os lugares na classe. Quanto à escolha destes quadros, o professor deve considerar que:

a) apresentem aspectos típicos da natureza ou vida diária do respectivo país e por isso preferivelmente desenhados por seus próprios artistas;

b) apresentem a época moderna. isto é, em cenas da vida doméstica, tráfico, etc.;

c) sejam executados em cores naturais, especialmente as paisagens.

Além de não serem de difícil aquisição pelo professor, consti-

tuem um ótimo meio para os alunos se integrarem na vida dos povos da língua inglesa. O seu uso é quase ilimitado e por demais conhecido dos professores, e por isso quero limitar-me a umas pouquíssimas sugestões.

Revistas:

1. Na possibilidade de arranjar um número suficiente de exemplares — preferivelmente ilustrados, manda-se que os alunos leiam, interpretem e comentem um artigo determinado.

2. Se contiverem ilustrações, comentários, descrições ou motivos para redações, orais ou escritas, fornecerão material para um grande número de aulas nas formas mais variadas.

3. Fazer os alunos escolherem os artigos que mais lhes agradarem, porém, incluindo, após a narrativa, os motivos que justificaram a sua escolha (base para discussões em classe).

Jornais:

Para alunos mais adiantados, jornais são fontes quase inesgotáveis que permitem ao professor realçar particularidades da Inglaterra ou dos Estados Unidos, tais como:

1. O aspecto do jornalismo (americano ou inglês) e seu "approach" às questões em foco.

2. Assuntos tratados:

a) pelo seu significado;

b) pelo seu aspecto típico.

3. Estilo.

4. Conclusões sobre atitudes e diferenças entre a vida nos Estados Unidos, na Inglaterra e no Brasil.

Discos:

Constituem um auxílio auditivo valioso para a reprodução dos sons novos e por isso estranhos. Especialmente para o professor que possa não ter absoluta cer-

teza quanto à formação de certas vogais ou também consoantes, eles são um assistente indispensável. Uma desvantagem técnica deste método é que êle requer uma nitidez de som absoluta, de outra maneira a demonstração, quando não é cem por cento clara, fica totalmente sem efeito. Considerando o valor didático do uso de discos, assunto controvertido, afigura-se-nos contribuição fraca no ensino de uma língua estrangeira. Algumas das suas desvantagens são a falta de naturalidade do locutor, na sua fala vagarosa, diálogos desinteressantes, sobre serem cansativos e fastidiosos para o aluno. São, porém, úteis em demonstrações ocasionais de fonética e inflexão.

Eis o que nos pareceu mais útil e importante sobre o assunto dentro dos limites estreitos desta nota. — INGE MEYRSON — *Atualidades Pedagógicas*, (Rio).

O ENSINO SECUNDÁRIO NA REGÊNCIA E NO PRIMEIRO IMPÉRIO

Em 1821, ao recambiar-se a corte portuguesa para a Europa, as condições gerais do nosso país eram sensivelmente diversas das em que se encontrava havia treze anos, mas o ensino secundário mantinha-se no mesmo nível anterior: meras iniciativas isoladas, sem a devida entrosagem; simples aulas dispersas, sem a necessária sistematização.

Pode-se mesmo afirmar que, quanto ao ensino popular, não conhecia o Brasil nenhuma providência de real alcance, nenhuma iniciativa de verdadeira significação, estando tudo por organizar-se, dentro de condições geográficas, políticas, econômicas e culturais as mais adversas: a pequena densidade demográfica agrava-se pela circunstância de se encontrar cada vez menos a população circunscrita ao litoral; a paixão política inflama todos os espíritos e polariza todas as energias; a situação do Tesouro é precária,

acusando nesse ano, para um orçamento de dois mil contos, um "déficit" superior a mil, que irá agravar uma dívida flutuante elevada e de resgate em grande parte urgente; há falta de professores ou, pelo menos, de professores capazes e idôneos.

De outro lado, urge uma solução, mormente quando as instituições criadas por D. João VI haviam desenvolvido na nossa mocidade o gosto pelos estudos acadêmicos, aliás já tão do agrado dos lusitanos que, na observação de cronista da época, procuram, no exercício das profissões liberais, fugir ao *trabalho somente próprio dos artesãos e dos escravos* e *"cuja afetação da ociosidade"*, no dizer de Leon Poinard *"atingia às raias do ridículo"*.

Na extensa Fala do Trono, pronunciada na sessão de 3 de maio de 1823, D. Pedro dá contas à Assembléia Constituinte do que conseguira empreender no domínio da instrução pública: a aquisição de livros *da melhor escolha* para enriquecimento da Biblioteca Pública, a criação de uma escola de ensino mútuo, a reabertura do Seminário de São Joaquim.

A Assembléia passou a interessar-se vivamente pelo problema da educação e pôde-se afirmar que os nossos representantes se ocupavam tanto dos trabalhos da elaboração da Carta Constitucional, quanto do exame de medidas que pudessem contribuir para a difusão cultural.

Já a 9 de maio, Antônio Carlos apresenta projeto organizando as administrações provinciais e atribuindo-lhes o dever de *'promover a educação da mocidade'*: a 4 de junho o Padre Belchior lê em plenário um projeto da Comissão de Instrução em que se indicam *"meios de estimular os gênios brasileiros a formar um tratado completo de educação"*; a 12 de junho, José Feliciano Fernandes Pinheiro solicita a criação de uma Universidade, com sede em São Paulo; a

7 de julho, a Comissão de Instrução emite parecer sobre a reforma dos estudos menores na mesma província.

Dissolvida, porém, a 11 de novembro, a Assembléia Constituinte apenas nos legou uma lei sobre instrução pública: a de 20 de outubro, pela qual, coerente com as suas preocupações liberais, franqueava a todos, incondicionalmente, sem o cumprimento de qualquer formalidade, o exercício do magistério.

Faltou, infelizmente, aos nossos constituintes de 1823, o necessário sentido das realidades nacionais para o encaminhamento da solução do relevante problema e a sua profunda desorientação ressalta mais ainda dos extensos e, muitas vezes, acalorados debates que se travaram em torno do projeto do Padre Belchior e da indicação de José Feliciano.

Mas, de outro lado, a importância que os legisladores atribuíram a educação nacional e o excessivo entusiasmo Com que procuraram servi-la se resumem naquele adorável e muito divulgado artigo 250 do Projeto de Constituição, em que se procura consubstanciar providência tão teoricamente perfeita, quão praticamente irrealizável na ocasião:

"Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca e Universidades nos mais apropriados lugares."

A Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, neste particular mais consentânea com as condições reais do país, dispôs simplesmente: *"o direito do cidadão à gratuidade da instrução primária"*, omitindo muito cautelosamente qualquer referência ao ensino secundário, de que só se volta a cogitar no Projeto de Reforma da Instrução Pública apresentado a 16 de junho de 1826, por Januário da Cunha Barbosa, Pereira de Melo e Ferreira França.

Determinava o projeto de Januário Barbosa a criação, nas capitais das províncias, de um ginásio ou escola de terceiro grau, *"cujas cadeiras se poderão estabelecer e multiplicar separadamente por outros lugares como fôr conveniente"*. Para o ensino nos ginásios prescreviam-se as seguintes disciplinas: *"a análise completa das faculdades e operações do entendimento; gramática geral ou a arte de falar; a retórica ou a arte de escrever; o estudo das línguas mortas e o das vivas; o conhecimento dos diversos modos da sua escritura eu seja em diplomas ou em moedas e inscrições lapidarias; a hermenêutica ou a arte de distinguir os monumentos e diplomas genuínos dos apócrifos; e história filosófica, tanto civil como literária"*.

A reforma de Januário Barbosa, suntuosa sob muitos aspectos, era, sem dúvida, tão irrealizável quanto o artigo 250 da malograda Constituição e, como esta, jamais passou de projeto...

E o ensino secundário não é sequer mencionado na Lei de 15 de outubro de 1827, que, com justa razão, pode considerar-se como sendo a primeira lei que encara de modo positivo a nossa cultura popular ou o nosso primeiro colégio de educação. Pela lei de 15 de outubro, instituíam-se *"escolas de primeiras letras em todas as capitais e nos centros mais populosos do Império"*, não obstante grande parte dessas escolas jamais tenha sido provida por falta de professores.

Sete anos mais tarde, o Ato Adicional determina a descentralização administrativa do ensino, e estabelece a dualidade educacional, conferindo-se aos governos provinciais a administração do ensino primário e secundário e reservando-se ao Governo Central somente o ensino superior de todo o país e o ensino geral da corte.

As províncias do Rio e da Bahia aproveitaram-se desde logo da faculdade que lhes conferia o Ato Adicional, criando as primeiras Escolas Normais: a de Niterói (1835) e a da Bahia (1836).

A 15 de julho de 1837, Bernardo Pereira de Vasconcelos, em oposição ao governo de Feijó, criticando a proposta orçamentária, tece, entre outras, as seguintes considerações, que nos dão uma idéia do estado em que se encontrava o ensino secundário na época e muitas das quais não perderam o sabor da oportunidade.

"Se o Governo se interessasse pela instrução pública, reconheceria que a mocidade não deve ser abandonada à ignorância dos charlatães, ao interesse, à audácia dos partidos".

"Ora, esses colégios por quem são instituídos? Tais colégios são, de ordinário, estabelecimentos de estrangeiros".

"Não permita Deus que, em tempo algum, eu faça diferença dos homens por terem nascido neste ou naquele ponto. Mas entregar a educação da mocidade a estrangeiros, de cuja capacidade o Governo não está certificado é, parece-me, desleixo de que jamais se poderá justificar a administração".

E, mais adiante, pergunta o ardoroso representante mineiro:

"Que vendem, pois, estes especuladores da indústria literária? A instrução rápida, a mais rápida possível, que é uma economia muito importante: a economia de tempo. Aprender depressa é o voto universal".

"Que progresso nos apresentam os diretores de colégios? Tenho visto alguns que prometem ensinar a ler em 48 horas e, pelos quais, as línguas mais difíceis serão objeto de estudo em 15 ou 20 lições".

E, prosseguindo no mesmo diapasão, reclama Vasconcelos que o Governo tome a seu cargo a direção do ensino da mocidade

ou, pelo menos, imponha a todos os colégios existentes um modêlo que assegure a formação de mais aprimorada cultura.

O Ministro — raro exemplo — timbra em realizar as sugestões que ofereceu como deputado opositor e, a 2 de dezembro do mesmo ano, data natalícia do menino-imperador, apresenta, à assinatura do Regente, o decreto que transforma o Seminário de São Joaquim em estabelecimento de instrução secundária, sob a denominação de *Colégio de Pedro II*.

A 25 de março seguinte, instala-se com solenidade o Ginásio "*destinado a servir de exemplo ou norma aos que já se acham instituídos, nesta capital, por alguns particulares*".

Não obstante os dezoito anos que decorreram entre a Proclamação da Independência e a Decretação da Maioridade, agitados por incessantes e exaltadas lutas políticas, não fossem os mais propícios para os empreendimentos de ordem puramente espiritual, não há senão reconhecer que esta agitada quadra se constituiu memorável nos anais da educação nacional, por nos haver proporcionado a primeira legislação de ensino primário (1827) e o primeiro estabelecimento de ensino secundário (1837).

Finalmente, cumpre salientar que o Colégio-padrão se instituiu com um *curriculum* inicial que, ainda hoje, decorrido já um século, não desdoiraria os nossos melhores educandários: retórica grega, latim, francês, inglês, botânica, mineralogia, zoologia, geografia, história, aritmética, álgebra, geometria, física, química, filosofia e astronomia.

Vasconcelos, uma das nossas mais completas figuras de estadistas e um dos mais brilhantes espíritos de seu tempo, instituindo o ensino secundário sistematizado em nosso país, o erigiu, de início, em elevado padrão que, como se pode verificar por ligeiro confronto, muito se aproxima

do curso fundamental dos nossos dias e é incomparavelmente superior ao que prescrevia o irrealizado projeto de Januário da Cunha Barbosa. — CARLOS DIONÍSIO — (EBSA, *Rio*).

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NOS ESTADOS UNIDOS

Nos Estados Unidos, seis a oito anos são reservados ao ensino obrigatório. Na organização tradicional, os oito anos primários eram seguidos de quatro secundários; hoje em dia está se tornando cada vez mais freqüente a divisão em seis anos primários, e seis secundários.

Como sintetizar, em pouco tempo, o programa da educação primária nos Estados Unidos? Tão variadas como seus aspectos geográficos, econômicos, culturais são as tendências de sua educação. Um grupo de educadores eminentes formulou em recente trabalho os ideais da educação americana. Na impossibilidade de abranger o conjunto dos fatos relativos ao ensino primário nos Estados Unidos, limitar-me-ei a ilustrar com exemplos, colhidos em recente viagem, os princípios fundamentais de sua educação.

1. A educação americana realiza na escola a vida democrática. Manhã, num parque de Chicago. Crianças de escolas públicas armam cavaletes sobre a relva verde, arrumam tintas, começam a pintar. O grupo reúne todas as raças, todas as crenças... A mulatinha viva conversa com a companheira de louras trancas, e ambas admiram o vestuário de uma menina japonesa, vestida no seu quimono, convidada para a festa, a fim de servir de modelo. Algumas crianças fazem cópias do natural, outras pintam de imaginação, todas demonstram pelo desembaraço e alegria com que trabalham que a expressão artística é uma parte integrante do programa escolar. E' verdade que nem sempre vemos,

nos Estados Unidos, exemplos tão belos de democracia. Existem zonas atrasadas em que a separação entre pretos e brancos é uma realidade cruel. Mas não esqueçamos que milhares de escolas não só pregam como praticam a democracia. A Universidade de Chicago é uma instituição particular, no entanto na escola primária modelo, anexa ao curso de formação de professores, convivem crianças de todas as raças. No começo do ano as poucas vagas desta excelente escola têm muita procura. Seria fácil à administração limitar a matrícula E grupos privilegiados. No entanto, convivem nas aulas crianças de diversas origens raciais e culturais em edificante exemplo de vida democrática.

2. Segundo princípio: Educação para a vida pela própria vida.

Numa escola perdida entre as montanhas, uma aluna foi convidada para um concurso escolar numa cidade vizinha. Não quis aceitar o convite. Seu vestuário era pobre. Conversou com a professora. Esta fiel amiga visitou-a depois das aulas. Que lar triste! A luz mal entrava pelas vidraças sujas. Peças de roupa desbotada secavam numa corda estendida sobre o fogão. onde a mãe preparava a ração de todos os dias. Inverno e verão, a comida era sempre a mesma. Um menino pálido, sofrendo de avitaminose, se esgueirava num canto. A mãe, desconfiada. acolheu com um sorriso amargo a pergunta da professora sobre a possibilidade de conseguir uma roupa melhor para a filha: "A senhora não terá algum casaco velho que possamos reformar?"

A mãe hesitou. Depois de procurar entre trastes antigos, encontraram um casaco fora da moda. A fazenda era boa e, animada, a professora disse: "Vamos fazer um casaco novo para você em nossa aula de costura".

Citamos o fato acima para frisar certos aspectos característi-

cos da educação primária nos Estados Unidos. A escola deixou de ser um lugar onde se aprende apenas a ler, escrever e contar. Um dos objetivos da educação americana é melhorar a vida dos alunos e da comunidade onde vivem.

Nem todas as escolas americanas realizam este ideal. No país mais rico do mundo existem comunidades pobres, perdidas entre as montanhas, ou localizadas em terras despidas das matas de outrora, lavadas pelas enchentes cruéis. Em vilas abandonadas pelos homens capazes, existiam e ainda existem escolas rotineiras. A mesma escola onde a professora simpática ajudou a menina a conseguir melhor vestuário, era bem diferente há poucos anos. O programa não variava. A leitura mecânica de livros sem interesse, a mesma decoração árida de nomes geográficos, os mesmos problemas. Crianças que pouco dinheiro viam, eram obrigadas a resolver cálculos sobre milhões de dólares guardados em algum banco distante... Milhões de dólares, bancos... palavras e mais palavras sem sentido. Em casa a vida miserável continuava sempre a mesma.

Eis que um dia a Fundação Sloan se interessou por estas comunidades meio abandonadas. Um grupo de educadores estudou a vida das populações atrasadas de Vermont, Kentucky, Flórida, e estão agora empreendendo o gigantesco esforço de reconstrução social pela educação. O programa visa satisfazer as necessidades primordiais da habitação, do vestuário, da alimentação. Com professores, filmes, publicações especialmente preparadas, a Fundação Sloan está ajudando não só os alunos como as famílias dos alunos a vencerem a miséria em que vivem. Neste programa a leitura é ensinada em função da própria vida. Leitura sim. mas leitura que ensina a cultivar o solo, a criar animais domésticos. Cálculo sim, mas

cálculo relacionado a ovos, frutas, legumes produzidos pelo esforço conjunto de pais e filhos orientados pelo novo programa educativo.

Estende-se por toda parte nos Estados Unidos magnífica rede de estradas de rodagem não só para a indústria e o comércio como a educação. Pela manhã os ônibus transportam milhares de crianças para as escolas centrais (*Consolidated Schools*). Em edifícios amplos, filhos de ricos e pobres são educados num ambiente de alegria democrática. Além das aulas convivem as crianças nos extensos parques de recreio e em clubes agrícolas destinados a fomentar a produção agrária do país.

3. Terceiro princípio: a liberdade.

Nos Estados Unidos a administração da vida escolar é local. O governo federal auxilia, mas não domina a educação. Cada uma das unidades administrativas tem a sua responsabilidade educacional. Por sua vez o governo estadual, ou municipal, limita-se a controlar as condições de trabalho e o preparo de seus professores.

Dentro de sua turma, o professor é autoridade suprema. Tem a liberdade de criar o programa, de acordo com as possibilidades de seus alunos, de sua escola, e de seus próprios recursos culturais.

A administração proporciona à professora a colaboração de especialistas, fornece material escolar e a seu pedido organiza programas de rádio e de cinema educativo.

Reuniões freqüentes do corpo docente e administrativo integram o trabalho do professor no conjunto da vida escolar. A solução dos problemas educacionais é formulada pela colaboração democrática de administradores, especialistas e mestres.

4. Fundamenta-se a educação nos Estados Unidos no conhecimento da criança.

Manhã, numa classe de adaptação à primeira série. No vestiário a criança retira seu agasalho e o guarda em compartimento marcado com o seu nome. Na sala ampla, mesas com livros ilustrados, um aquário, plantas em desenvolvimento. Ao longo de uma das paredes, várias lojas e uma agência de correio construídas pelas crianças, com blocos grandes e leves. À medida que chegam, as crianças mostram, tagarelas, as novidades aos companheiros. Um enriquece com latas de comestíveis o armazém da escola, outro vem com bonitos selos para a agência do correio. Ao lado dessa, numa pequena mesa, algumas crianças desenham cartões, outras mostram com orgulho à professora que já sabem escrever. "Feliz Natal". Cada criança escolhe livremente a sua atividade. Não há aulas formais de leitura e de escrita, pois nesta fase as crianças, por meio de livros, letreiros e pequenas sentenças relacionadas à unidade de trabalho, aprendem a conhecer a função da leitura na vida social, como fonte de informação e de prazer. Entre os livros estão muitos em que a criança pode "ler" as histórias por meio de gravuras apropriadas e algumas tão interessadas estão que começam a reconhecer as pequenas frases. Neste processo a leitura vem como fase natural do desenvolvimento e não como uma imposição de um programa estranho à experiência infantil.

Pesquisas comprovaram a influência benéfica da educação pré-primária na aprendizagem escolar. Crianças que freqüentaram o jardim de infância tendem a sobressair não só em escolaridade, como em boa adaptação escolar. A educação Pré-Primária aproveita a atividade espontânea da criança. O desenho, a modelagem, a dramatização, a música própria da criança são considerados essenciais ao desenvolvimento da personali-

de infantil. O contato íntimo com a natureza na jardinagem, na criação de animais domésticos, as excursões para melhor conhecimento da vida da comunidade, os filmes e projeções fixas, as histórias, os livros ilustrados, aos poucos ampliam o horizonte infantil.

As atividades criadoras continuam, terminado o período pré-escolar, a exercer função importante em toda a educação primária dos Estados Unidos. A criança vive no mundo das experiências concretas. A linguagem oral e escrita só pode adquirir verdadeiro sentido quando ligada à própria vida.

O ensino sistemático da leitura, da escrita, do cálculo só é iniciado quando a criança está pronta para assimilá-lo. As editoras americanas põem à disposição da professora riquíssimo material impresso, sob a forma de livros ilustrados e jogos educativos. O aspecto aprimorado destas publicações incentiva o gosto pela leitura. Técnicos e professores colaboram na produção do material escolar. Todas são acompanhadas do manual do professor, contendo preciosas sugestões pedagógicas.

Estes manuais suprem a necessidade de orientação, sem tolher a liberdade criadora do mestre. A variedade do material impresso permite ampla escolha. Nas escolas americanas, a diversidade de livros suplanta cada vez mais o texto único. A seriação cuidadosa do material escolar permite o ensino da leitura e do cálculo, adaptado a diferenças individuais.

Dispõe o professor americano de grande número de provas padronizadas relativas às técnicas fundamentais da leitura e do cálculo. Estes testes permitem o diagnóstico da capacidade de leitura, discriminando aspectos perceptivos, motores e intelectuais. O resultado calculado em anos e meses torna possível a avaliação exata do adiantamen-

to em relação ao sistema escolar. A principal utilidade dessas provas é a adaptação do programa à capacidade do aluno. São usadas como instrumentos de diagnose. Quando, por exemplo, uma criança mostra dificuldade no reconhecimento rápido do vocabulário fundamental, a professora organiza jogos especiais que visam a corrigir esta falha. Por vezes, quando a deficiência é grave, entrega-se o caso a uma clínica de leitura, ou à professora especializada em métodos corretivos. O Centro de Estudos da Criança, da cidade de Chicago, mantém um corpo de professoras especializadas que trabalham nas escolas públicas com crianças que apresentem deficiências especiais.

Em algumas escolas, o programa é dividido em duas partes. Durante metade do tempo a criança resolve só ou em pequenos grupos exercícios de leitura, escrita, cálculo. A outra metade do tempo é dedicada a projetos elaborados em cooperação. O ensino sistemático das técnicas fundamentais não tolhe a iniciativa intelectual. Nos Estados Unidos a leitura é ensinada em situação funcional como meio de comunicação e desenvolvimento intelectual e estético.

Existe nas escolas primárias americanas a tendência marcada de integrar várias matérias em unidades de trabalho significativas para criança. A flexibilidade do programa facilita a adaptação a condições locais e a interesses particulares de cada grupo. Observamos na Universidade de Chicago um projeto relativo ao transporte marítimo, onde se integravam conhecimentos relativos a geografia, história e ciências físicas e naturais.

Nos Estados Unidos a escola deixou de ser um lugar onde mecanicamente se repetem os dizeres da professora. Na escola a criança aprende a pensar, a ter iniciativa, a adquirir conhecimentos, a colaborar com outros.

A educação inclui mais do que conhecimentos, medidos por testes de escolaridade. As atitudes de apreciação artística, os métodos de trabalho e pensamento, cooperação, e a habilidade de usar fatos aprendidos na vida real, formam parte integrante de toda a educação.

Transcrevemos abaixo a síntese das principais tendências da educação americana, formulada pelo professor W. H. Britow, educador da cidade de Nova Iorque.

1. Quanto aos fins, a escola deixou de ser meramente informativa e disciplinar. Preocupa-se, por um lado, com o pleno desenvolvimento das aptidões próprias de cada indivíduo, por outro promove a integração social pela vida democrática.

2. O programa, em vez de rija-

mente predeterminado, torna-se evolutivo e experimental, elaborado pela cooperação de administradores, especialistas e mestres.

3. Nas salas de aula, a instrução dominada pela professora cede lugar à aprendizagem dirigida e a unidades de trabalhos empreendidas em colaboração.

4. A principal preocupação da professora não está apenas no domínio do conteúdo das matérias, mas sim na integração funcional da aprendizagem na vida do aluno e da comunidade.

5. A avaliação dos resultados não se faz somente pelas provas de escolaridade, mas em termos da aquisição de métodos de trabalho e pensamento, e de capacidade social de colaboração na vida democrática. — HELOÍSA MARTNHO — {*Revista do Instituto Brasil-Estados Unidos, Rio*).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N.º 1.392 — DE 11 DE JULHO
DE 1951

Estabelece normas para o aproveitamento de alunos excedentes, aprovados em exame de habilitação para ingresso em cursos superiores, especialmente no que se refere as escolas particulares.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1. Para o aproveitamento dos alunos aprovados e não classificados, no concurso de habilitação de 1951, ficam os estabelecimentos de ensino superior, mantidos por particulares, autorizados a matricular esses alunos excedentes no limite das vagas que, a seu pedido, fôr fixado, no prazo de 15 dias, pelo Ministério da Educação e Saúde, à vista da capacidade das suas instalações e da possibilidade do seu corpo docente.

Art. 2º Para atender ao disposto no artigo anterior, serão criadas turmas extraordinárias, que permitam o lecionamento integral, em regime especial, dos programas de ensino.

Art. 3." Os resultados obtidos nos exames de habilitação, no ano letivo de 1951, valerão para matrícula em outros estabelecimentos de ensino congênere, na ordem decrescente das notas obtidas, depois de atendidos os excedentes do próprio estabelecimento.

Art. 4.º Esta lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 11 de junho de 1951, 130." da Independência e 63. da República.

GETULIO VARGAS
E. Simões Filho.

(Pub. no *D. O.* de 19-7-951).

LEI N. 1.401, DE 31 DE JULHO DE 1951

Inclui, no curso de ciências econômicas, a cadeira de História Econômica Geral e do Brasil, e desdobra o curso de ciências contábeis e atuariais.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1." A atual cadeira de História Econômica do Curso de Ciências Econômicas, criado pelo Decreto-lei n. 7.988, de 22 de setembro de 1945, passará a denominar-se História Econômica Geral e do Brasil e deverá ser ministrada como disciplina autônoma.

Art. 2." O Curso de Ciências Contábeis e Atuariais, criado pelo Decreto-lei referido no artigo anterior, poderá ser desdobrado, sendo os diplomas, respectivamente, de bacharel em ciências contábeis e de bacharel em ciências atuariais, atribuídos aos alunos que cursarem no mínimo as seguintes disciplinas:

1 — Para o Curso de Ciências Contábeis:

1. — Ciências da Administração.

2 — Economia Política.

3 — Contabilidade Geral.

4 — Análise Matemática.

5 — Instituições de Direito Público.

6 — Organização e Contabilidade Industrial e Agrícola.

7 — Instituições de Direito Civil e Comercial.

8 — Organização e Contabilidade Bancária.

9 — Finanças das Empresas — Técnica Comercial.

10 — Legislação Tributária e Fiscal.

11 — Revisões e Perícia Contábil,

12 — Prática de Processo Civil e Comercial.

13 — Instituições de Direito Social.

14 — Contabilidade Pública.

15 — Estatística Geral e Aplicada

II — Para o Curso de Ciências Atuariais:

1 — Ciências da Administração.

2 — Economia Política.

3 — Estatística Geral e Aplicada.

4 — Contabilidade Geral.

5 — Análise Matemática.

6 — Estatística Matemática e Demográfica.

7 — Matemática Financeira.

8 — Instituições de Direito Público.

9 — Matemática Actuarial.

10 — Instituições de Direito Civil e Comercial.

11 — Organização e Contabilidade Bancária.

12 — Legislação Tributária e Fiscal.

13 — Organização e Contabilidade de Seguros.

Parágrafo único — A aprovação em todas as cadeiras do atual currículo dará direito aos dois diplomas.

Art. 3.º As atuais disciplinas de Ciências das Finanças e de Legislação Tributária e Fiscal do Curso de Ciências Contábeis e Atuariais passarão a constituir uma única disciplina com denominação de Elementos de Finanças e de Legislação Tributária e Fiscal.

tos de Finanças e de Legislação Tributária e Fiscal.

Art. 4. Os cursos desdobrados pela presente Lei poderão ser concluídos em três anos, se assim o permitirem as condições didáticas e os horários escolares.

Art. 5.º Os alunos já matriculados em qualquer das séries do Curso de Ciências Contábeis e Atuariais terão direito de opção e poderão terminar o curso de acordo com as disposições da presente Lei.

Art. 6. Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 31 de julho de 1951; 130" da Independência e 63" da República.

GETULIO VARGAS
E. Simões Filho

(Publ. no *D. O.* de 4-8-951).

DECRETO N.º 29.857 — DE 6 DE AGOSTO DE 1951

Modifica os arts. 2.º, 13 e 15 do Regimento do Serviço de Assistência a Menores do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, aprovado pelo Decreto n.º 16.513, de 11 de setembro de 1944

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, n.º I, da Constituição, decreta:

Art. 1. Os arts. 2.º, 13 e 15 do Regimento do Serviço de Assistência a Menores, aprovado pelo Decreto n.º 16.575, de 11 de setembro de 1944, passam a ter a seguinte redação:

"Art. 2. O S. A. M. é constituído de:

1 — Órgão Central, que compreende:

Seção de Registro e Distribuição (S. R. D.).

Seção de Orientação e Coordenação (S. O. C.).

Seção de Diagnóstico e Tratamento Médico (S. D. T.).

Seção de Pesquisas Pedagógico-Sociais (S. P. S.).

Seção de Colocação e Ajustamento de Menores (S. C. M.).

Alojamento Provisório (A. P.).

Seção de Administração (S. A.).

II — órgãos Executores:

Instituto Profissional Quinze de Novembro (I. P. Q. N.).

Escola Agrícola Artur Bernardes (E. A. A. B.).

Escola Venceslau Brás (E. V. B.).

Escola João Luís Alves (E. J. L. A.).

Instituto Governador Macedo Soares (I. G. M. S.).

Instituto Saul de Gusmão (I. S. G.).

Escola Feminina de Artes e Ofícios (E. F. A. O.).

Instituto Padre Severino (I. P. S.).

Hospital Central (H. C.).

§ 1.º Diretamente subordinadas à S. A. haverá uma Portaria e uma Zeladoria.

§ 2.º Os regimentos internos dos órgãos executores serão baixados em portarias pelo Diretor do órgão Central".

"Art. 13. Os I. C. M. S. e I. S. C. destinam-se, respectivamente, a menores dos sexos masculino e feminino infratores das leis penais".

"Art. 15. Aos I. G. M. S., I. S. G. e H. C. poderão ser recolhidos menores procedentes de estabelecimentos particulares, orientados e fiscalizados pelo S. A. M."

Art. 2.º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 6 de agosto de 1951; 130." da Independência e 63." da República.

GETULIO VARGAS

Francisco Negrão de Lima.

(Publ. no *D. O.*, de S-8-951).

PORTARIA N.º 614, DE 10 DE MAIO DE 1951

Dispõe sobre programas do ensino secundário.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, atendendo ao que lhe foi proposto pelo Presidente da Congregação do Colégio Pedro II, à vista de parecer do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação:

Considerando que a Congregação do Colégio Pedro II é constituída de professores catedráticos nomeados por concurso de títulos e provas;

Considerando, ainda, que o Colégio Pedro II é, por tradição, o estabelecimento padrão do ensino secundário;

Considerando que, *ex-vi* do parágrafo único do art. 18 da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942), é da competência do Ministro da Educação designar comissões especiais ou comissão geral para elaboração de programas das disciplinas do ensino secundário;

Considerando que o órgão técnico normal de que dispõe o Governo para propor programas do curso secundário é a Congregação do Colégio Pedro II:

Resolve:

Art. 1.º — Os programas das disciplinas lecionadas no Colégio Pedro II serão elaborados pela sua Congregação e expedidos pelo Ministro da Educação e Saúde, de acordo com o estabelecido nesta Portaria.

Art. 2.º — Até 21 de julho de cada período de três anos o Presidente da Congregação apresentará ao Ministro da Educação e Saúde os programas das disciplinas lecionadas no Colégio Pedro II, os quais deverão ser expedidos durante o mês de agosto;

Parágrafo único — Os programas expedidos nos termos deste artigo somente entrarão em vigor no ano

letivo seguinte ao de sua publicação no *Diário Oficial* e não deverão ser alterados durante o prazo de três anos, salvo modificação do *currículum* ou redução de horas de aulas semanais.

Art. 3.' — Os programas a que se refere a presente Portaria serão adotados por todos os estabelecimentos de ensino secundário do país.

Art. 4.' — Os programas expedidos de acordo com a presente Portaria entrarão em vigor progressivamente, a começar do ano vindouro pela 1. série ginasial.

Art. 5. — No presente ano, excepcionalmente, o prazo de entrega do que cogita o art. 2." estender-se-á até 30 de setembro.

Rio de Janeiro, em 10 de maio de 1951. — *Simões Filho*.

(Publ. no *D. O.* de 17-7-951).

PORTARIA N.º 709, DE 28 DE JUNHO DE 1951

Institui os Cursos de Formação de Professor e Inspetor de Cegos do Instituto Benjamin Constant.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde resolve:

Art. 1.' — Ficam instituídos os Cursos de Formação de Professor e Inspetor de Cegos, no Instituto Benjamin Constant, para atender às necessidades previstas no art. 1. do item IV, e art. 3., item III, do Decreto-lei n. 6.066, de 3 de dezembro de 1943.

Art. 2. — Estes Cursos se compõem de três partes, a saber:

a) Oftalmologia Social, destinada a difundir idéias gerais sobre a Prevenção de Cegueira e a conservação da visão nos quadros da civilização moderna;

b) Tratamento Geral e Didática Especializada de Cegos, destinados a proporcionar ensinamentos práticos de Tiflopedagogia e Psicologia especializada aos inspetores, assistentes

sociais, professores e demais pessoas que se destinem a tratar com os cegos;

c) Técnicas de Ensino, destinadas a fornecer elementos práticos de como transmitir aos cegos o método seguro de praticarem a leitura, a escrita e os cálculos em Braille, as artes manuais, os ofícios, a execução de instrumentos e o manejo de aparelhos e técnicas indispensáveis a sua adaptação ao meio em que tenham de viver.

Art. 3." — As partes de que tratam os artigos precedentes poderão ser ministradas simultaneamente, podendo metade delas ser consagrada a trabalhos práticos com os educandos cegos, nas diferentes atividades.

Art. 4." — Os Cursos ora instituídos serão coordenados pelo Diretor do Instituto Benjamin Constant, ao qual incumbe regulamentá-los dentro em trinta dias.

Rio de Janeiro, 28 de junho de 1951. — *Simões Filho*.

(Publ. no *D. O.* de 14-7-951).

PORTARIA N.º 724, DE 4 DE JULHO DE 1951

Aprova os programas para o ensino de História Geral e do Brasil dos ciclos ginasial e colegial.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde:

a) Considerando que os termos da Lei n.º 1.359, de 25 de abril de 1951, impõem o início imediato da nova distribuição da matéria de História Geral e do Brasil no curso secundário;

b) Considerando que a nova distribuição deverá ser posta em execução de maneira progressiva, para evitar perturbação no ensino;

c) Considerando que a matéria da primeira série do curso colegial, na distribuição nova, já fazia parte do programa antigo da mesma disciplina, na mesma série:

Resolve aprovar os programas que a esta acompanham, para o ensino de História Geral e do Brasil dos ciclos ginásial e colegial do curso secundário, obedecendo-se, no período de adaptação, às seguintes determinações:

a) Para a primeira série do curso colegial, os novos programas entrarão em vigor a partir do início do segundo período do corrente ano letivo;

b) Para a primeira e segunda séries do curso ginásial, e a segunda do colegial, a vigência verificar-se-á no início do ano escolar de 1952;

c) Para as terceiras séries dos referidos ciclos, a partir de 1953;

d) Para a quarta série ginásial, no ano de 1954.

Rio de Janeiro, 4 de julho de 1951.
— *Simões Filho*.

PROGRAMAS DE HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL

1. SÉRIE GINÁSIAL

História do Brasil

Unidade I — O Descobrimento. 1. As grandes navegações. 2. Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil. 3. As primeiras expedições exploradoras.

Unidade II — O Incolá. 1. Usos e costumes. 2. Principais nações e tribos. 3. O selvagem brasileiro e seus primeiros contatos com os europeus.

Unidade III — A Colonização. 1. As capitânicas hereditárias. 2. Governo Geral. 3. A escravidão e o início da catequese.

Unidade IV — A Expansão Geográfica. 1. As regiões setentrionais. 2. As estradas e as bandeiras. 3. Os tratados de limites.

Unidade V — A Defesa do Território e o Sentimento Nacional. 1. O domínio espanhol; as invasões holandesas. 2. A campanha da libertação. 3. Manifestações nativistas.

Unidade VI — Os Vice-Reis e o Brasil-Reino. 1. Os vice-reis na Bahia e no Rio de Janeiro. 2. A transferência da corte portuguesa para o Brasil. 3. Elevação do Brasil à categoria de reino.

Unidade VII — A Independência. 1. Os movimentos precursores. 2. A regência de D. Pedro. 3. O grito do Ipiranga.

Unidade VIII — O Império. 1. O primeiro reinado. 2. Governos regenciais. 3. O segundo reinado.

Unidade IX — A República. 1. A propaganda republicana. 2. A Proclamação. 3. Os governos republicanos.

Unidade X — O Brasil Contemporâneo. 1. O Brasil entre as nações. 2. O progresso nacional na fase contemporânea. 3. Desenvolvimento cultural.

2. SÉRIE GINÁSIAL

História da América

Unidade I — A América precolombiana. 1. O homem precolombiano: sua origem e costumes primitivos. 2. Principais povos precolombianos; sua localização. 3. As grandes culturas indígenas da América.

Unidade II — A conquista europeia. 1. Tradições e hipóteses relativas ao Novo Mundo. 2. O descobrimento da América e suas conseqüências. 3. A conquista da América por espanhóis e portugueses.

Unidade III — A América colonial espanhola. 1. O Novo Mundo Espanhol; divisão administrativa. 2. As terras platinas; a Colônia do Sacramento e as Missões do Uruguai. 3. O vice-rei do Prata.

Unidade IV — A América colonial inglesa. 1. Primeiros estabelecimentos na América do Norte: espanhóis e franceses. 2. A colonização inglesa. 3. Os holandeses e suecos.

Unidade V — A América colonial portuguesa. 1. O Brasil e as colônias latino-americanas. 2. A expansão territorial de domínio português. 3. A formação de limites.

Unidade VI — *Os Estados Unidos*. 1. As colônias inglesas da América e seu desenvolvimento. 2. A guerra da Independência. 3. A formação da União Norte-Americana.

Unidade VII — *A América Espanhola*. 1. Antecedentes da emancipação política. 2. Ação dos precursores e libertadores. 3. O caudilhismo.

Unidade VIII — *O Brasil independente*. 1. A Independência; seus principais fatores. 2. A evolução econômica. 3. A política externa.

Unidade IX — *As Nações do Novo Mundo*. 1. Evolução política. 2. Remanescentes coloniais e europeus na América. 3. O Domínio do Canadá.

Unidade X — *A América contemporânea*. 1. Movimento intelectual. 2. O Pan-americanismo e a política da boa vizinhança. 3. As democracias americanas: o arbitramento e a solidariedade continental.

3ª SÉRIE GINASIAL

História do Brasil

(História antiga e medieval)

Unidade I — *O Oriente antigo*. 1. O Egito. 2. A Ásia Ocidental. 3. As primitivas religiões orientais e o monoteísmo hebraico. 4. As origens do comércio marítimo: cretenses a fenícios.

Unidade II — *O Mundo Grego*. 1. Os tempos primitivos e heróicos. 2. As cidades gregas. 3. O imperialismo macedônico. 4. O mundo helênico.

Unidade III — *O Mundo Romano*. 1. A fundação de Roma e a realeza. 2. A República Romana. 3. Júlio César e o Império Romano. 4. As origens, a propagação e o triunfo do Cristianismo.

Unidade IV — *O Mundo Bárbaro*. 1. Os povos bárbaros. 2. As grandes invasões. 3. Os francos. 4. O Império de Carlos Magno.

Unidade V — *Os árabes*. 1. O povo árabe. 2. Maomé e o Islamis-

mo. 3. As conquistas árabes. 4. A contribuição árabe para a civilização.

Unidade VI — *As Cruzadas*. 1. A questão do Oriente antes das Cruzadas. 2. A idéia da Cruzada e a sua importância histórica. 3. As grandes Cruzadas. 4. As Cruzadas, primeira expansão colonial do Ocidente.

Unidade VII — *A Igreja*. 1. A conversão dos bárbaros. 2. As heresias. 3. Os grandes papas. 4. As ordens religiosas.

Unidade VIII — *A Monarquia Franco-Inglêsa*. 1. As origens da monarquia francesa e o progresso da realeza. 2. A fundação do poder inglês e as origens das prerrogativas parlamentares. 3. A guerra dos cem anos. 4. O fim do estado anglo-francês.

Unidade IX — *O Império do Oriente*. 1. Formação. 2. Os grandes imperadores: Justiniano. 3. A decadência do império bizantino. 4. A queda do império: os turcos.

Unidade X — *A Civilização Senhorial e cristã*. 1. O regime senhorial e a feudalidade. 2. A vida social e econômica. 3. A vida material. 4. A vida intelectual e artística.

4ª SÉRIE GINASIAL

História Geral

(História moderna e contemporânea)

Unidade I — *Primórdios dos tempos modernos*. 1. O fim da Idade Média e o prenúncio dos tempos modernos. 2. As grandes invenções. 3. Os descobrimentos marítimos. 4. O Renascimento.

Unidade II — *A Reforma*. 1. O movimento inicial: Lutero. 2. Propagação: Calvino, Henrique VIII. 3. & reação católica: Santo Inácio de Loyola. 4. As lutas e as guerras religiosas: Felipe II de Espanha e Isabel de Inglaterra.

Unidade III — *O Novo Mundo*. 1. Os indígenas americanos. 2. A conquista e colonização. 3. A escri-

vidão negra. 4. Governo e administração.

Unidade IV — Os Grandes Estados dos Séculos XVII e XVIII. 1. O absolutismo em França. 2. A monarquia parlamentar inglesa: Cromwell. 3. A Europa central, setentrional e oriental. 4. Os déspotas esclarecidos.

Unidade V — A Fase Revolucionária. 1. Independência dos Estados Unidos da América do Norte. 2. A Revolução Francesa. 3. Napoleão. 4. Independência das nações latinas da América.

Unidade VI — A Europa no Século XIX. 1. França: Luís Felipe; o 2.^o Império; a 3.^a República. 2. A unidade alemã. 3. A unidade italiana. 4. A era vitoriana e o império britânico.

Unidade VII — A América nos Séculos XIX e XX. 1. Os Estados Unidos da América do Norte; a doutrina de Monroe. A guerra de Secessão. Fatos posteriores. 2. As nações latinas da América. 3. Os conflitos internacionais da América do Sul. 4. A contribuição da América para o progresso do direito das gentes.

Unidade VIII — A Europa no Século XX. 1. A guerra de 1914. 2. A revolução russa. 3. A Itália e Alemanha: o fascismo e o nazismo. 4. Espanha e Portugal: o regime franquista, a República Portuguesa e o Estado Novo.

Unidade IX — O Mundo Contemporâneo. 1. As crises européias. 2. A guerra de 1939. 3. Organização das nações unidas. 4. A evolução da democracia.

Unidade X — O Progresso Mundial. 1. A ciência e a técnica; as grandes descobertas e invenções. 2. O domínio da terra: as grandes explorações geográficas. 3. As letras e as artes. 4. As conquistas sociais e a organização do trabalho.

4. SÉRIE GINASIAL

História do Brasil

Unidade I — O Descobrimento. 1. Os dois ciclos ibéricos de navegação. 2. O Tratado de Tordesillas. 3.

Cabral e o descobrimento. 4. Controvérsias relativas ao descobrimento do Brasil.

Unidade I — A Formação Étnica. 1. O elemento branco. 2. O selvícola brasileiro. 3. O negro. 4. A obra da catequese.

Unidade III — A Colonização. 1. As primeiras expedições. 2. As capitânicas hereditárias. 3. Governo Geral. 4. As primeiras cidades.

Unidade IV — A expansão geográfica e a defesa do território. 1. As entradas e as bandeiras. 2. Os tratados de limites. 3. Os franceses no Brasil: século XVI, XVII e XVIII. 4. Os holandeses no Brasil.

Unidade V — O sentimento nacional e a Independência. 1. Formação do sentimento nativista; as primeiras lutas; emboabas e mascates. 2. Os movimentos revolucionários; A revolta de 1720; A Inconfidência Mineira; A revolução pernambucana de 1817. 3. D. João VI no Brasil. 4. A regência de D. Pedro e o grito do Ipiranga.

Unidade VI — O primeiro reinado e o período regencial. 1. A Guerra da Independência e as agitações internas. 2. A política exterior do 1.^o reinado. 3. A abdicação. 4. As Regências.

Unidade VII — Segundo reinado. 1. A maioria. 2. As lutas civis: a ação pacificadora de Caxias. 3. As lutas no Prata. 4. A Guerra do Paraguai.

Unidade VIII — A evolução nacional no Império. 1. O progresso econômico e material. 2. As ciências, letras e artes. 3. A escravidão negra: o tráfico dos escravos. 4. A campanha abolicionista: seu triunfo.

Unidade IX — A República. 1. A propaganda republicana. 2. A Proclamação da República. 3. A Constituição de 1891. 4. Principais vultos e episódios da fase republicana.

Unidade X — As condições atuais do Brasil. 1. Sentimento da política interna. 2. Os rumos da política exterior. 3. A obra de aproximação continental. 4. Progresso geral do País.

1.ª SÉRIE COLEGIAL

História Geral

(História antiga)

Unidade I — Prolegômenos. 1. História: conceito, definição. 2. A verdade histórica, o fato histórico e o documento histórico. 3. A síntese histórica. 4. A divisão da história em períodos. 5. Cultura e Civilização.

Unidade II — A Antigüidade Oriental. 1. A importância histórica do Oriente. 2. As grandes divisões da história do Oriente. 3. A Pré-história no Oriente e o período proto-histórico. 4. A Política Imperialista: o imperialismo babilônico, faraônico, hitita, assírio, aquemênida e os do Extremo-Oriente. 5. O valor da contribuição do Oriente para a civilização.

Unidade III — As Civilizações Orientais. 1. Constituição e composição da família: o vestuário, a habitação. 2. O trabalho: a agricultura, a indústria e o comércio. 3. A arquitetura e as belas-artes; as ciências e a educação. 4. As instituições civis e a arte militar. 5. As instituições religiosas e o culto.

Unidade IV — A Antigüidade Grega. 1. A formação do povo grego. 2. A Grécia e o Oriente; os conflitos entre Helenos e Bárbaros. 3. Os imperialismos helênicos. 4. A hegemonia macedônica. 5. A helenização do Oriente.

Unidade V — As Instituições e os costumes da Grécia antiga. 1. Origem e primeiros progressos da civilização helênica: os testemunhos da Epopéia. 2. A religião dos gregos. 3. O culto e as grandes manifestações religiosas. 4. A sociedade, os costumes, a moral. 5. A vida política.

Unidade VI — O pensamento grego. 1. O desenvolvimento intelectual. 2. A oratória, o drama e a história. 3. A filosofia e a ciência. 4. As artes. 5. O fim do helenismo: a arte helenística e greco-romana.

Unidade VII — A antigüidade romana. 1. Vista de conjunto da his-

tória romana. 2. As origens de Roma e a expansão romana: a Itália, o Mediterrâneo e o Oriente. 3. A crise política e social ocasionadas pelas conquistas: as lutas civis; a obra de César. 4. A evolução do principado: os imperadores do patriciado romano, da província no poder. 5. O império da burguesia italiana e os italianos; os militares e as influências orientais. A crise do III século. A monarquia burocrática.

Unidade VIII — A vida privada e social na Roma antiga. 1. A vida familiar. 2. A vida social. 3. Os jogos e os espetáculos. 4. As associações. 5. A consciência moral.

Unidade IX — As instituições romanas. 1. Governo e administração. 2. A organização militar. 3. O Direito e a Justiça. 4. A religião. 5. A situação econômica.

Unidade X — A atividade intelectual. 1. A literatura romana: os períodos áureos. 2. As artes plásticas. 3. A eloqüência. 4. A ciência. 5. A historiografia romana e a crítica moderna.

2.ª SÉRIE COLEGIAL

História Geral

Unidade I — A Idade Média Oriental. 1. O Império Romano do Oriente. 2. A Civilização Bizantina. 3. A Civilização Muçulmana. 4. As civilizações da Ásia Oriental. 5. As mútuas influências das civilizações medievais.

Unidade II — A Idade Média Ocidental. 1. A persistência das formas políticas romanas no Ocidente e o problema do desaparecimento do Império. 2. A interpenetração do mundo bárbaro e do mundo romano influências recíprocas. 3. Os francos e a Gália merovíngia: as instituições. 4. A renovação imperial. 5. A França carolíngia e os destinos do Império.

Unidade III — Os grandes conflitos medievais. 1. As cruzadas. 2. Os Papas e os Imperadores: as investidas e a luta pela Itália. 3. A

rivalidade dos Capetos e dos Anglo-romanos; o conflito entre suzerano e vassalo. 4. Guerra dos cem anos e o progresso da arte militar. 5. As lutas contra os tártaros e mongóis e a expansão otomana.

Unidade IV — O movimento econômico e social da Idade Média. 1. A feudalidade européia: caracteres fundamentais. 2. A sociedade medieval e a vida cavaleiresca. 3. A terra e as classes rurais. 4. As cidades e o comércio. O sistema corporativo. 5. As origens e a formação da burguesia.

Unidade V — O movimento intelectual, moral e literário na Idade Média. 1. O pensamento cristão e a organização da Igreja. 2. O desenvolvimento artístico e literário. 3. O teatro religioso e profano. 4. As universidades: sua origem e expansão. A vida universitária. 5. A Idade Média: sua conceituação.

Unidade VI — A evolução geográfica e econômica. 1. A bússola e o progresso da marinharia. 2. Os descobrimentos geográficos e a navegação oceânica. A obra de colonização. 4. O grande comércio marítimo e o progresso do capitalismo. 5. As tendências econômicas da época moderna.

Unidade VII — A evolução intelectual. 1. O papel, a gravura e a imprensa. 2. O renascimento científico, literário e artístico. 3. O desenvolvimento das ciências exatas e naturais. 4. A filosofia da História. 5. A fase social da Educação. A Enciclopédia.

Unidade VIII — A evolução religiosa. 1. Causas e conseqüências das reformas protestantes. 2. A reação católica. 3. A obra dos concílios. 4. As guerras de religião. 5. A liberdade de pensamento e a persistência do sentimento religioso.

Unidade IX — A evolução política. 1. A formação do Estado Moderno; suas instituições. 2. O absolutismo. 3. As relações internacionais: seus principais problemas e conflitos. 4. A confederação dos Cantões suíços e as Províncias Unidas.

5. A oposição entre o antigo regime e as novas teorias políticas e sociais; a tentativa de conciliação: o despotismo esclarecido.

Unidade X — A revolução no Estado Moderno. 1. A queda da monarquia em França e os governos revolucionários. 2. O império napoleônico. 3. O parlamento britânico. 4. Unitarismo e federalismo na América. 5. A revolução industrial.

2." SÉRIE COLEGIAL

História do Brasil

Unidade I — *O descobrimento do Brasil*. 1. Idéias políticas, econômicas e sociais do século XVI. 2. Expansão marítima de Portugal. 3. O descobrimento do Brasil; pretensões, francesas, espanholas e portuguesas. 4. A viagem de Cabral; questões conexas; as duas correntes históricas. 5. Pero Vaz Caminha e sua carta.

Unidade II — *O povoamento do solo*. 1. A terra descoberta. 2. Os primitivos "brasis". 3. O elemento português. 4. O negro africano. 5. Evolução social.

Unidade III — *Os primórdios da colonização*. 1. O litoral: as explorações da costa. 2. O regime das capitanias; suas origens e conseqüências. 3. A centralização governamental. 4. As primeiras cidades. 5. Os centros iniciais da vida colonial.

Unidade IV — *A expressão territorial*. 1. As entradas; seus ciclos. 2. As bandeiras paulistas: ciclo do ouro da lavagem. 3. O ciclo da caça ao índio. 4. O grande ciclo do ouro e dos diamantes. 5. Formação histórica das fronteiras.

Unidade V — *Os estrangeiros e o Brasil-Colônia*. 1. As incursões francesas. 2. Ataques dos ingleses. 3. As invasões holandesas. 4. A reação nacional. 5. Visitantes do Brasil colonial.

Unidade VI — *O desenvolvimento econômico*. Os ciclos da economia colonial. 2. A vida rural: desenvolvimento da agricultura. 3. Pro-

cesso das indústrias: as minas. 4. O comércio. 5. O trabalho servil.

Unidade VII — *O desenvolvimento espiritual*. 1. A expansão religiosa; a Igreja e a ação dos missionários. 2. A obra da Companhia de Jesus. 3. A expulsão dos jesuítas: suas causas e conseqüências. 4. Desenvolvimento cultural da colônia. 5. A civilização colonial.

Unidade VIII — *O sentimento nacional*. 1. Movimentos econômicos e nativistas. 2. A revolta de Beckman. 3. Felipe dos Santos. 4. A guerra dos Mascates. 5. A guerra dos Emboabas.

Unidade IX — *As tentativas de emancipação política*. 1. A Inconfidência Mineira: causas políticas e econômicas. 2. Os conjurados de 1789 e seus projetos. 3. A sentença da Alçada; sua execução e conseqüências. 4. A conjuração baiana de 1798. 5. A revolução pernambucana de 1817.

Unidade X — *O Brasil sede da monarquia portuguesa*. 1. Transferência da família real para o Brasil. 2. Organização de governo real no Rio de Janeiro. 3. Condições do Brasil sob a regência de D. João. 4. Progressos realizados até 1820. 5. A agitação constitucionalista e o regresso da família real a Lisboa.

3." SERIE COLEGIAL

Historia Geral

(História contemporânea)

Unidade I — *A agitação política*. 1. A Santa Aliança e o movimento revolucionário, na Europa e na América. 2. A Emancipação da Grécia. 3. As revoluções de 1830 e o princípio da não intervenção. 4. O Oriente Próximo. 5. As revoluções de 1848.

Unidade II — *A política das nacionalidades*. 1. A Guerra da Crimeia. 2. A unidade italiana. 3. A unidade alemã. 4. A guerra franco-prussiana. 5. Os italianos em Roma. Os russos no Mar Negro. A questão do Oriente.

Unidade III — *A expansão colonial e a reação das populações*. 1. A América: a guerra de Cuba. 2. A África e a Etiópia. 3. A Inglaterra e os Boers. 4. Os Marrocos; a Líbia. 5. A Ásia: as guerras do Extremo-Oriente.

Unidade IV — *A política das alianças*. 1. A aliança anglo-japonesa. 2. As negociações franco-inglesas. 3. A entente franco-italiana. 4. O acordo franco-espanhol. 5. A entente cordial e a tríplice aliança.

Unidade V — *Os grandes conflitos internacionais*. 1. A guerra de 1914-1918: causas e conseqüência. 2. Os tratados de paz. 3. O esforço construtivo do tratado de Versailler.; a Liga das Nações. 4. Os estados totalitários e a luta contra as nações democráticas: a contribuição americana. 5. O após-guerra.

Unidade VI — *Os regimes políticos e sociais*. 1. As reformas sociais e o socialismo. 2. Desenvolvimento do movimento obreiro. 3. O Nacionalismo. 4. A Monarquia constitucional. 5. A democracia.

Unidade VII — *O panorama econômico*. 1. As formas econômicas. 2. A era da máquina. 3. O poder da técnica. 4. O grande capitalismo. 5. O Imperialismo econômico.

Unidade VIII — *Os aspectos culturais*. 1. Democratização da cultura e do ensino. 2. A evolução científica. 3. A literatura romântica e pós-romântica. 4. A arte européia. 5. O período romântico na música.

Unidade IX — *O continente americano*. 1. Os Estados Unidos e o equilíbrio do poder. 2. A América Latina. 3. A estrutura do Novo Mundo e a mobilização dos recursos naturais. 4. A cooperação econômica e a defesa do hemisfério. 5. A cultura americana.

Unidade X — *O Mundo contemporâneo*. 1. As condições gerais da vida econômica. 2. A evolução política. 3. As transformações sociais. 4. A arte e o pensamento. 5. A expansão da ciência e o progresso mundial.

3. SÉRIE COLEGIAL

História do Brasil

Unidade I — *O movimento da Independência*. 1. Conseqüência da revolução constitucionalista de 1820, no Brasil. 2. A Sociedade brasileira. 3. Condições gerais do país ao iniciar-se a regência de D. Pedro; a evolução nacionalista. 4. A conspiração pela independência. 5. O episódio do Ipiranga.

Unidade II — *O Primeiro Reinado*. 1. A guerra da Independência. 2. A Constituição de 1824. 3. Reconhecimento do Império. 4. A política externa. 5. As lutas internas e a abdicação.

Unidade III — *Os Governos Regenciais*. 1. A organização das Regências. 2. O "Ato Adicional". 3. Os levantes populares. 4. As lutas particulares. 5. Revolução da Maioridade.

Unidade IV — *A Política Interna do Segundo Reinado*. 1. Pacificação progressiva das lutas internas. 2. Estabelecimento do parlamentarismo. 3. Evolução partidária. 4. As questões militares. 5. A questão religiosa.

Unidade V — *A Política Externa do Segundo Reinado*. 1. As lutas externas e a diplomacia do Império. 2. Problemas platinos. 3. A dupla questão anglo-brasileira. 4. O Império e a República Oriental do Uruguai e a Confederação Argentina. 5. A guerra entre a Tríplice Aliança e o Paraguai.

Unidade VI — *A Abolição*. 1. A escravidão negra. 2. Gênese do Abolicionismo. 3. Reação escravagista. 4. A luta decisiva contra o tráfico. 5. A libertação dos escravos: conquistas iniciais; a Abolição.

Unidade VII — *A Evolução do Império*. 1. Novos ideais econômicos. 2. Os meios de transportes e de comunicação. 3. Os grandes serviços urbanos. 4. A vida social sob o Império. 5. A imigração européia.

Unidade VIII — *O Advento da República*. 1. A propaganda repu-

blicana. 2. A Proclamação da República. 3. O Governo Provisório. 4. O reconhecimento da República. 5. A elaboração constitucional.

Unidade IX — *O Desenvolvimento do Brasil Republicano*. 1. A obra de consolidação. 2. Pacificação política e a reconstrução financeira. 3. A política exterior, o período de construção material e as transformações de construção material e as transformações de estrutura econômica. 4. A crise da sucessão presidencial: as conspirações. 5. A revolução vitoriosa.

Unidade X — *O Brasil Atual*. 1. O regime democrático. 2. A participação no conflito mundial. 3. A educação nacional. 4. Ciências, letras e artes. 5. Aspectos gerais e tendências da civilização brasileira.

(Publ. no *D. O.* de 7-7-951).

PORTARIA N.º 732, DE 11 DE JULHO DE 1951

Expede os programas de Ciências Naturais, Geografia Geral e do Brasil, Caligrafia, Dactilografia, Prática de Escritório e Escrituração Mercantil e de Economia Doméstica e respectivas instruções metodológicas, para o curso comercial básico.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, de acordo com o que estabelece o art. 16 do Decreto n.º 14.373, de 28 de dezembro de 1943, resolve expedir, para observância nos estabelecimentos de ensino comercial equiparados e reconhecidos, os anexos programas de Ciências Naturais, Geografia Geral e do Brasil, Caligrafia, Dactilografia, Prática de Escritório e Escrituração Mercantil e de Economia Doméstica e as respectivas instruções metodológicas, completando, assim, a discriminação da matéria exigida, em todas as disciplinas, no curso comercial básico.

Rio de Janeiro, 11 de julho de 1951. — *Simões Filho*.

Programa de Ciências Naturais para o Curso Comercial Básico

Unidade I — O Corpo Humano —

1. Estudo sumário dos aparelhos e sistemas. 2. Noções de higiene.

Unidade II — Os Animais — 1, Estudo sumário dos principais ramos e classes. 2. Utilidade e nocividade dos animais; valor econômico.

Unidade III — Os Vegetais — 1. Vegetais superiores: nutrição — raiz, caule e folha; reprodução — flor, fruto e semente. 2. Vegetais intermediários; alternância de gerações nas samambaias e musgos. 3. Vegetais inferiores; bactérias e fungos causadores de doenças e fermentações.

Unidade IV — Os Minerais —

1. Origem e estrutura da Terra. 2. Modificações da crosta terrestre; agentes geológicos. 3. Solo: composição, propriedade, aproveitamento e proteção. 4. Subsolo; minerais de aplicações mais comuns.

Unidade V — As Substâncias — 1. Matéria e substância; estudos de agregação das substâncias; estrutura da matéria. 2. Substâncias simples: metais e metalóides. 3. Substâncias compostas: combinação. 5. Propriedade das substâncias. 6. Misturas: homogêneas e heterogêneas; separação dos componentes das misturas.

Unidade VI — As Energias — 1 Formas de energia; o) força e movimento; 6) som; c) calor; d) luz; e) eletricidade e magnetismo. 2. Noções sobre as transformações de energia.

Instruções Metodológicas

O ensino das Ciências Naturais visa, principalmente, dar ao educando a noção de causalidade dos fenômenos e desenvolver-lhe o gosto pela observação, pelas pesquisas e pelas invenções, e, bem assim, enriquecer-lhe o vocabulário.

2. Deve o professor, tendo em vista a obrigatoriedade de execução de todo o programa no período letivo,

dar uma visão dos seres, das substâncias e dos fenômenos, lembrando-se, contudo, de que, entre os alunos do curso comercial básico, muitos não prosseguirão estudos nos cursos técnicos, pelo que deve tratar da matéria com absoluta precisão, evitando pormenores supérfluos.

3. No estudo do corpo humano as noções de anatomia devem ser reduzidas ao essencial, objetivadas sempre, relacionando-se o conhecimento anatômico com as funções gerais e com as noções de higiene.

4. No estudo dos animais, deve-se escolher, em cada ramo ou classe, um representante para servir de tipo. Pode-se começar pelos vertebrados, passar destes aos mamíferos, no que se aproveita o conhecimento já adquirido no estudo do homem — prosseguir com os artrópodes, etc. até o estudo dos protozoários, para conhecimento dos quais não se deve dispensar o manejo do microscópio.

5. Do mesmo modo, o estudo dos vegetais será iniciado por um vegetal bastante típico, fazendo-se breve descrição dos órgãos vegetativos e das funções de nutrição, para a seguir passar-se ao estudo da flor e do indispensável sobre o fruto e a semente. Não é demais lembrar que os trabalhos de dissecação de flores, bem como a observação direta dos vegetais, na prática da jardinagem e da horticultura, facilitam a aprendizagem e desenvolvem o gosto pelo estudo.

6. Quanto aos minerais, convém dar, inicialmente, uma idéia geral sobre a origem e a constituição interna da Terra e, a seguir, noções breves e precisas sobre os agentes geológicos e as alterações das rochas, realizando excursões por caminhos próximos à escola, se possível, para explicação objetiva, quando mais não seja, dos desmoronamentos de barrancos, da lama, da areia dos riachos, do material das construções. Analisar o solo em relação aos problemas ligados à agricultura, à erosão, ao aspecto higiênico e estudar, finalmente, as rochas e minerais, ob-

jetivando a sua utilização como material de construção (granito, areia, argila, etc.); como matéria prima para a indústria (manganês, ferro, etc.); como fertilizantes (fosfatos, salitre, etc.), tendo o cuidado de fornecer ao aluno uma idéia segura sobre os recursos minerais do nosso país nas suas relações com a indústria, o comércio e a economia.

7. O professor procurará tanto quanto possível organizar o seu plano de curso dividido em duas partes: uma para o primeiro período (março a junho), que deve compreender as unidades I a III e a outra para o segundo período (de agosto a novembro), englobando as unidades IV a VI e que deve conter a relação de trabalhos práticos a serem realizados consoante os recursos da escola, as possibilidades dos alunos e os imperativos regionais.

Programa de Geografia Geral para a primeira série do Curso Comercial Básico

Unidade I — *A Terra no Espaço* — 1. O Universo e o Sistema Solar. 2. A Terra e a Lua. 3. Círculos e zonas terrestres; coordenadas geográficas. 4. Fusos horários. 5. Orientação. 6. Representação da Terra: os mapas.

Unidade II — *A Terra e sua estrutura* — 1. As camadas da terra: a crosta terrestre (rochas, jazidas minerais, o solo). 2. Os continentes e os oceanos (mares e litorais), . A atmosfera e os climas. 4. Rios e lagos.

Unidade III — *Os grupos humanos* — 1. Populações e grupos étnicos. 2. Nações e Governos. 3. Cidades. 4. Migração humana; a colonização. 5. Línguas. 6. Religiões, 7. Atividades culturais. 8. A habitação. 9. A alimentação.

Unidade IV — *A circulação e os transportes* — 1. Meios e vias de transportes (terrestres, aquáticos e aéreos). 2. Meios de comunicação (correios, telégrafos, etc).

Unidade V — *Produção vegetal e animal* — 1. A vida agrícola e seu desenvolvimento. 2. Os produtos vegetais (os cereais e os grãos, as raízes e os tubérculos feculentos, o açúcar, o café, o chá, o cacau, o mate, a vinha, as frutas, as fibras vegetais, as madeiras, as plantas industriais, o fumo, os óleos e gorduras vegetais, a borracha, as plantas medicinais). 3. Os produtos animais (a criação de gado, a pesca, a caça: os produtos derivados da criação).

Unidade VI — *A indústria e o comércio* — 1. Evolução da indústria. 2. Evolução do comércio. 3. A indústria e sua classificação. 4. A produção mineral: o petróleo, o carvão de pedra, o ferro, o ouro, a prata, o cobre, o alumínio, o diamante, a platina, o chumbo, o níquel, o manganês, os azotatos. 5. Indústrias alimentícias, de fiação e tecelagem, da madeira, do fumo. 6. Industrialização de produtos animais. 7. Indústrias metalúrgicas. 8. A exploração da energia elétrica. 9. O comércio interno e o internacional. 10. Centros industriais e comerciais mais importantes do mundo.

Instruções metodológicas

Na execução do programa de Geografia Geral, recomenda-se a adoção de processos ativos de intensa participação do aluno nas lições ministradas. São interessantes os esboços cartográficos, os desenhos, os exercícios orais e escritos, o uso de gravuras, mapas e ilustrações, de diafilmes ou projeções fixas sobre a matéria e, onde possível, as projeções cinematográficas.

Deve-se restringir, ao máximo, o sistema das longas exposições verbais por parte do professor, sendo inteiramente contra-indicado o método das aulas ditadas.

Sugere-se a obtenção, por parte dos alunos, de recortes de jornais o revistas sobre a matéria, a organização de coleções de fotografias e cartões postais sobre aspectos geográficos, o estabelecimento, em cada

escola, de álbuns, sugestivos e simples, contendo material de interesse para o ensino da disciplina.

Considerando a idade dos educandos, a Geografia deve ser-lhes mostrada como a ciência que lhes confere uma idéia do mundo em que vivemos.

Com esse princípio, é também fundamental que o programa se execute dentro do ano escolar e, para isso, as aulas relativas às Unidades I, II e III deverão ser ministradas no primeiro período letivo e constituir assunto para a primeira prova parcial. No segundo período, executar-se-á a matéria das Unidades IV, V e VI, de sorte que se realize o programa antes da segunda prova parcial, com tempo suficiente para uma revisão geral.

Programa de Geografia Geral para a segunda série do Curso Comercial Básico

Unidade I — *Os continentes*: características; dados comparativos; regiões polares.

Unidade II — *As Américas*: 1. Estrutura física e regiões naturais. 2. Divisões políticas; populações, grupos étnicos, línguas, religiões, cidades principais; vida cultural. 3. Os recursos econômicos; agricultura, indústria, comércio e comunicações.

Unidade III — *A Europa*: 1. Estrutura física e regiões naturais. 2. Divisões políticas; populações, grupos étnicos, línguas, religiões, cidades principais; vida cultural. 3. Os recursos econômicos; agricultura, indústria, comércio e comunicações.

Unidade IV — *A África*: 1. Estrutura física e regiões naturais. 2. Divisões políticas; populações, grupos étnicos, línguas, religiões, cidades principais; vida cultural. 3. Os recursos econômicos; agricultura, indústria, comércio e comunicações.

Unidade V — *A Ásia na Australásia*: 1. Estrutura física e regiões naturais. 2. Divisões políticas; populações, grupos étnicos, línguas, religiões, cidades principais; vida cultu-

ral. 3. Os recursos econômicos: agricultura, indústria, comércio e comunicações.

Unidade VI — *A Oceania*: 1. Estrutura física e regiões naturais. 2. Divisões políticas; populações, grupos étnicos, línguas, religiões; cidades principais; vida cultural. 3. Os recursos econômicos; o comércio e as comunicações.

Instruções Metodológicas

O ensino da Geografia Geral, na segunda série do curso comercial básico, objetiva conferir ao educando os conhecimentos essenciais sobre os continentes e os países mais importantes. Para isso, em cada unidade do programa, os elementos correspondentes à geografia física e às regiões naturais devem servir de base às lições sobre o povoamento, as cidades, e a atividade econômica. Não é, pois, recomendável que se dedique número excessivo de lições ao estudo dos aspectos físicos — com o sacrifício posterior das aulas pertinentes à geografia humana e à economia dos vários países e continentes.

Também na 2. série do Curso Comercial Básico, é imprescindível a adoção de métodos de ensino em que o aluno venha a participar ativamente do programa que lhe é apresentado.

Os esboços cartográficos, o estudo nos mapas, a confecção de álbuns de fotografias e de recortes sobre a geografia dos continentes e países, os gráficos estatísticos, as projeções luminosas de gravuras e quadros sobre a matéria vista e, onde possível, os filmes cinematográficos, são recomendados. Importantes mostram-se as exposições orais efetuadas pelos educandos, os exercícios escritos, a organização de fichas sobre a matéria e a consulta aos mapas e atlas.

As Unidades I, II e III devem ser lecionadas no primeiro período letivo, ficando as unidades IV, V e VI para o segundo período, de modo que ainda haja tempo para uma revisão geral da matéria, em que se considerem aspectos gerais das principais.

potências, apreciando-se a influência, nelas, dos principais elementos estudados no programa.

Programa de Geografia do Brasil para a terceira série do Curso Comercial Básico

Unidade I — *O Meio Físico* — Aspecto geral, o relevo, as costas marítimas, os climas e a hidrografia.

Unidade II — *A população brasileira* — 1. Os elementos étnicos e a mestiçagem. 2. Línguas e religiões. 3. Habitação e alimentação. 4. Distribuição populacional e densidade demográfica. 5. A imigração e a colonização. 6. As fronteiras do Brasil.

Unidade III — *Organização Política e Administrativa* — 1. A organização constitucional. 2. A União, os Estados, o Distrito Federal, os Territórios e os Municípios. 3. Os serviços públicos.

Unidade IV — *O Sistema de Viação* — Os transportes (estradas do ferro e de rodagem; a navegação marítima e fluvial; a aeronáutica) e as comunicações (correios e telégrafos, a telefonia e a radiofonia).

Unidade V — *A Produção agrícola* — 1. Solos agrícolas e principais produtos de origem vegetal (a cana de açúcar, o café, o cacau, o algodão, o milho, o arroz, a mandioca, o feijão, o fumo, as frutas, a batata, a borracha, o mate, a carnaúba, o babaçu, a castanha do Pará, as madeiras, a mamona). 2. Criação de animais; produtos de origem animal.

Unidade VI — *O Comércio e a Indústria* — 1. Desenvolvimento industrial e comercial do Brasil. 2 — Principais indústrias nacionais; a extração mineral, a siderurgia e a metalurgia, a fiação e tecelagem, as indústrias químicas e farmacêuticas, indústrias alimentares, a energia elétrica. 3. O comércio interno e o externo.

Unidade VII — *Geografia Regional do Brasil* — As regiões brasileiras: Norte, Nordeste, Leste, Sul e Centro-Oeste; aspectos físicos, a população, divisão política e cidades;

principais produtos, os transportes e o comércio.

Instruções Metodológicas

Da mesma forma que nas séries anteriores, o estudo da Geografia do Brasil no Curso Comercial Básico deve efetuar-se de sorte que o educando participe, ativamente, das aulas ministradas. Daí a recomendação no sentido de que se utilizem os esboços cartográficos, os gráficos estatísticos, a coletânea de recortes, vistas e fotografias sobre assuntos geográficos, as exposições orais, as dissertações escritas, a discussão de tópicos referentes à Geografia do Brasil. São interessantes o estudo em mapas mudos, as projeções luminosas fixas e os filmes cinematográficos sobre assuntos brasileiros.

Quanto à distribuição da matéria durante o ano letivo, é essencial que as Unidades I, II e III sejam vistas no primeiro período letivo, enquanto as Unidades IV, V, VI e VII devem ser estudadas no segundo período, de maneira que haja tempo para uma revisão geral do programa, antes da realização da 2.ª prova parcial.

Programa de Caligrafia para o Curso Comercial Básico

Unidade I — *A Caligrafia e sua importância* — 1. A Caligrafia, sua definição, origem, evolução e utilidade. 2. Resumo histórico. 3. A Caligrafia como arte e como atividade profissional.

Unidade II — *A Escrita e os tipos de Letra* — 1. A forma e os aspectos da letra. 2. O alfabeto maiúsculo e minúsculo. 3. Idéia do traçado gráfico. 4. A letra inglesa cursiva. 5. A letra redonda (Ronde). 6. A letra gótica.

Unidade III — *O Material Usado na Caligrafia* — 1. As penas e os diferentes tipos de papel. 2. As tintas mais empregadas. 3. Canetas, lápis, borrachas, etc.

Unidade IV — *Técnica do Traçado* — 1. A posição do corpo, dos bra-

ços e da mão; 2. A posição do papel. 3. O manejo da caneta e o uso dos diferentes tipos de pena. 4. Traços retilíneos, nas diferentes posições. 6. Traços curvilíneos. 6. Combinação dos traços retos e curvos.

Unidade V — *Prática da Caligrafia* — 1. A execução do abecedário maiúsculo e minúsculo: letras isoladas, talhos de letra inglesa, redonda e gótica. 2. Numeração. 3. Exercícios básicos com letra inglesa, redonda e gótica. 4. Aperfeiçoamento da prática caligráfica, visando a uniformidade no tamanho e na inclinação das letras.

Instruções Metodológicas

O programa de Caligrafia deve ser desenvolvido de sorte que o exercitamento continuado do educando constitua a parte essencial do ensino da disciplina. Para isso deverá o professor conjugar as noções teóricas do programa com a prática, de maneira que toda a matéria seja objeto de intensa execução, efetuada em classe pelos alunos. Convém, aliás, que o ensino se ministre tendo em vista a possibilidade de uma revisão geral do programa, antes da realização da 2. prova parcial.

Recomenda-se a execução dos modelos no quadro negro a fim de que os alunos observem a maneira de traçá-los.

O aprendizado da letra inglesa deve merecer especial atenção, devendo os exercícios de escrita de frases diversas ser intensificados, diminuindo-se os tipos de letras de acordo com o gosto de cada aluno.

Para o exercício dos traços básicos é preferível o uso de folhas avulsas por parte dos alunos até que adquiram adestramento no manejo da pena e perfeição nos traços. A medida que o aluno fôr alcançando desembaraço, os exercícios serão encaminhados de forma que possa chegar à execução completa das letras quando, então, se recomenda o uso de cadernos, para que o professor melhor acompanhe o seu desenvolvimento

gradativo e possa corrigir os defeitos verificados através do conhecimento das causas que, direta ou indiretamente, influam no seu tipo de letra.

Programa de dactilografia para o Curso Comercial Básico

Unidade I — A Dactilografia e sua importância — 1. A dactilografia, sua definição e resumo histórico. 2. A dactilografia como elemento auxiliar para o êxito nos trabalhos de escritório. 3. A dactilografia como profissão. 4. A máquina de escrever, seus modelos e particularidades.

Unidade II — Teórica — 1. Estudo dos quatro teclados. 2. Nomenclatura e função das peças da máquina de escrever de teclado universal. 3. Instruções sobre a distribuição e articulação dos dedos nos teclados.

4. Considerações sobre o método de estudo. 5. Considerações sobre as mesas e cadeiras adequadas ao trabalho dactilográfico. 6. A posição do corpo e das mãos. 7. Instruções sobre o equipamento auxiliar e a manutenção da máquina.

Unidade III — Prática — 1. Inserção do papel, marginação, pautação e reversão do carro. 2. Estudo ritmado do 1., 2.' e 3.' teclados, com exercícios intercalados em que se aplique a seqüência de letras e sinais, a formação de palavras e do alfabeto. 3. Estudo ritmado dos algarismos no 4." teclado e exercícios organizados com grupos de números com letras intercaladas com números. 4. Exercício com as teclas de maiúsculas, de acentuação e sinais de pontuação, também com os outros sinais e convenções. 5. Exercício observando o toque da campainha e utilizando o traço de união e as peças de emergência: retrocesso e libertadores de margem. 6. Funcionamento das peças do tabulador. 7. Marcação de parágrafo. 8. Mecanismo da fita e modo de colocá-la. 9. Exercícios de trechos abrangendo todos os elementos do programa. 10. Exercícios com a utilização de papel

pautado e formulários. 11. Técnica da distribuição estética de títulos e do texto (cartas, ofícios, etc.). 12. Feitura de quadros e tabelas. 13. Preparo de cartões, fichas e envelopes. 14. Preparo de matrizes para multiplicadores.

Instruções Metodológicas

O ensino da Dactilografia deve ser eminentemente prático de modo que os estudantes possam adestrar-se na execução de trabalhos de cópia e ditado, com segurança e capricho.

2. Na distribuição das unidades do programa, recomenda-se que sejam intercaladas as noções teóricas com a aprendizagem na máquina.

3. Em qualquer fase do aprendizado é essencial que o aluno se habitue a não olhar para o teclado.

4. Para suprir as falhas de memória, que ocorrem no início do estudo de dactilografia, convém que na sala de aula exista um quadro mural, no qual esteja representado o teclado, ou, então, que na frente de cada aluno haja um pequeno quadro preso à mesa.

5. O aluno deve ser elucidado, de início, sobre as peculiaridades do campo de ação de cada um dos dedos no teclado.

6. Nos primeiros meses de estudo, todos os exercícios devem ser realizados de forma ritmada.

7. O professor deve-se preocupar constantemente com a implantação de bons hábitos de trabalho à máquina e não deve permitir atitudes e posições prejudiciais à saúde do dactilógrafo e à eficiência do trabalho.

8. Convém que o estudante conheça as principais peças da máquina, o seu manuseio e a sua conservação.

9. A fim de facilitar a memorização das regras e normas referentes às fases e aos aspectos do trabalho dactilográfico, aconselha-se que certos exercícios práticos (de cópia ou ditados) sejam constituídos daquelas regras e normas.

10. A matéria do programa permite ao professor fazer do aluno não só um bom copista, mas também guiá-lo na aprendizagem, de sorte que possa aperfeiçoar-se na prática da dactilografia, com o aumento de velocidade e o aprimoramento de sua técnica de trabalho.

11. Incentivando o interesse do aluno em torno à Dactilografia, deverá o professor, aproveitando-se dos temas sugeridos na Unidade I, mostrar-lhe as possibilidades da disciplina como profissão e técnica de trabalho. Onde não seja possível a apresentação de diferentes modelos e tipos de máquinas dactilográficas, será conveniente o uso de catálogos e demais materiais de propaganda dos fabricantes — a fim de que se confirmem ao estudante noções sobre as máquinas de maior utilização em nosso país.

Programa de Prática de Escritório e Escrituração Mercantil para o Curso Comercial Básico.

PRIMEIRA PARTE

. PRÁTICA DE ESCRITÓRIO

Unidade I — *Organização Geral das Empresas* — 1. Pessoa natural e jurídica. 2. Pessoas jurídicas de direito privado e sua distinção das de direito público. 3. Firmas individuais e sociedades comerciais; tipos de sociedades comerciais e suas características. 4. Organização Administrativa Geral, seus tipos. 5. Funções administrativas.

Unidade II — *Pessoal de Escritório* — 1. Quadro de empregados; graduação hierárquica: disciplina. 2. Identificação profissional; duração do trabalho; salário mínimo. 3. Disposições especiais sobre a duração e condições do trabalho. 4. Proteção do trabalho da mulher e do menor. 5. Contrato individual de trabalho.

Unidade III — *Material de Escritório* — 1. Material de uso: móveis, utensílios, etc. 2. Equipamento mecânico de dactilografia, cálculo, es-

crituração, gravação, controle, ditado, reprodução, endereçamento, etc. 3. Equipamento de comunicações internas: telefone, teletipo, etc. 4. Material de consumo: artigos de escritório em geral (papéis, formulários, impressos, etc. 5. Padrões internacionais.

Unidade IV — *Serviços de Escritório* — 1. Atividade meio e atividade fim. 2. Serviços gerais de escritório. 3. Correspondência postal e telegráfica; correspondência tradicional e moderna usuais nos diversos ramos de atividade comercial; Convenções e padrões; códigos: protocolo e expedição. 4. Serviços e métodos de Arquivamento. 5. Serviços de contabilidade e de caixa. 8. Serviços específicos, relacionados com as principais atividades comerciais (compra e venda, importação e exportação, transportes, seguros, publicidade, etc).

Unidade V — *Documentação e Terminologia Comercial* — 1. Aspectos administrativo e jurídico dos principais documentos comerciais; características e requisitos. 2. Carta; pedido; nota de entrega e nota fiscal; fatura e duplicata. 3. Conta de venda; carta conta de venda; conhecimentos de embarque; conhecimento de depósito e "warrant"; extrato de conta. 4. Letra de câmbio; cheque; promissória. 5. Ações; obrigações ao portador; apólices e certificados de seguro. 6. Recibos; carta de crédito; fatura consular. 7. Principais termos e expressões convencionais e respectivas acepções nos diversos ramos da atividade comercial.

SEGUNDA PARTE

ESCRITURAÇÃO MERCANTIL

Unidade I — *Evolução dos Métodos de Escrituração* — 1. Origens da escrituração. 2. O advento da partida dobrada e Luca Paciolo. 3. Escrituração manual e mecânica.

Unidade II — *Contas e Partidas* — 1. Distribuição entre contabilida-

de e escrituração, suas definições. 2. Contas, suas teorias, definições e classificações. 3. Partidas, suas fórmulas e classificações; elementos das partidas; o uso de referências; redação sintética e analítica. 4. Correção de erros nos diversos livros; estorno e cancelamento. 5. Plano de contas.

Unidade III — *Livros de Escrituração* — 1. Classificação dos livros quanto ao fim, natureza e utilidade. 2. Principais livros (Memorial ou Borrador, Diário, Razão, Caixa, Contas-correntes, Estoque, Copiadores de Cartas e de Faturas, Registros de Duplicatas e de Vendas à Vista, Registro de Títulos a Receber e de Títulos a Pagar, Registro de Empregados, de Movimento de Estampilhas e outros. 3. Livros especiais para determinados tipos de empresa. 4. Uso de fichas e folhas soltas. 5. Disposições legais concernentes aos diversos livros de escrituração.

Unidade IV — *Operações Comerciais* — 1. Abertura de escritas em firmas individuais e coletivas. 2. Operações sobre mercadorias. 3. Operações diversas; recebimentos e pagamentos; Operações sobre títulos ativos e passivos. 4. Técnica de correção de erros nos diversos livros. 5. Operações de encerramento de contas e balanço.

Unidade V — *Controle* — 1. Estabelecimento de rotinas. 2. Contraposição de interesses e incompatibilidade. 3. Cuidados que devem ser dispensados aos comprovantes. 4. Processos extra-contábeis auxiliares do controle interno. 5. Revisão.

Instruções Metodológicas

Tendo em vista a orientação geral que deve proporcionar ao futuro "auxiliar de escritório", permitindo-lhe uma adaptação tão rápida quanto possível ao ambiente em que desenvolverá sua atividade, isto é, o escritório comercial, a cadeira de "Prática de Escritório e Escrituração Mercantil" é a mais importante discipli-

na de cultura técnica ministrada no curso básico.

A matéria, sobremaneira atraente, não deve, no entanto, ser ministrada em caráter meramente informativo, envolvendo apenas considerações de ordem teórica, porque servido, sem dúvida, de panorama geral àqueles que se destinam aos cursos técnicos de comércio, tem ainda, como objetivo, proporcionar ao aluno, em fase de conclusão do curso básico, um coeficiente razoável de conhecimentos que lhe permita exercer com eficiência funções auxiliares em um escritório moderno.

É recomendado que se evitem explicações extensas sobre matéria de ocorrência excepcional, cingindo-se as preleções e trabalhos práticos somente a aspectos correntes e fatos objetivos diretamente relacionados com os usos e costumes atuais do comércio.

As aulas devem, pois, ser ilustradas, tanto quanto possível, com exemplos concretos, mediante o emprego abundante de gráficos, impressos, gravuras e, principalmente, modelos.

O desenvolvimento normal do curso pressupõe trabalhos práticos no escritório-modêlo, equipado de forma a permitir o perfeito entrosamento dos aspectos teórico e prático da disciplina. Não deve, por isso, ser excessivamente sumário o equipamento do modelo de escritório, recomendando-se um mínimo de material que permita ao aluno executar pessoalmente, pelo menos, as principais operações relacionadas com o programa.

No que concerne aos "Serviços de Escritório", e, principalmente, com referência à correspondência, é sobretudo desejável a aplicação prática dos conhecimentos de desenho a dactilografia havidos nas séries anteriores, mediante o preparo de formulários e seu preenchimento, bem como redação de cartas e documentos (faturas, cambiais, etc).

A matéria contida nas duas partes do programa deve ser ministra-

da durante o ano letivo, de forma que as noções teóricas sejam intercaladas com a prática do trabalho no escritório-modêlo. A fim de que se possa alcançar o objetivo prático da disciplina, dinâmica pela sua natureza, recomenda-se que seja sucinto o ensino das Unidades I, II e III da 1. Parte, e I, II e V da 2. Parte, bem como que se faça uma revisão geral dos pontos essenciais do programa, antes da 2. prova parcial, revisão que o professor realizará procurando deixar clara a ligação que existe entre eles, a fim de que o estudante possa, ao mesmo tempo que adquira maior segurança, nos conhecimentos, obter vista de conjunto dos pontos básicos da atividade a que se destina.

No que diz respeito à terminologia, é recomendado o ensino das expressões comuns ao comércio nacional e estrangeiro.

Programa de economia doméstica, para o Curso Comercial Básico

Unidade I — O Lar — 1. Finalidade da Economia Doméstica, seu alcance social; missão da Mulher no lar. 2. O lar como habitação (suas dependências e mobilidade; condições materiais; solidez, iluminação, insolação, ventilação, cubagem das diversas dependências; a pintura e as cores benéficas). 3. Condições higiênicas da habitação (Limpeza dos pisos, tetos e paredes; dos metais, ladrilhos, cortinas e tapetes; cuidados especiais com os banheiros e cozinha; uso apropriado das vassouras, espanadores, panos, e aspiradores; combate aos insetos, parasitas e mofo; desinfetantes; limpeza dos móveis, janelas e portas. 4. Condições morais do lar (ambiente agradável, que atraia, agasalhe e prenda a família; sossego, conforto e gosto; decoração do lar; ornamentação das janelas, paredes, móveis, varandas e jardins, cortinas, quadros, prateleiras, bibelôs e vasos; plantas ornamentais).

Unidade II — O Vestuário — 1. Qualidades do vestuário higiênico (Uso adequado do vestuário, de acordo com o clima, a hora, o local e a moda; vestuário masculino e feminino; vestuário infantil; uniformes escolares e suas vantagens). 2. Roupa de cama e mesa (Tipos e arranjos; cuidados que exigem). 3. Lavagem e passagem (Processos e cuidados; como lavar certas qualidades de fazendas; confecção do rol). 4. Cuidados que merecem as peças do vestuário (Arejar, escovar, limpar, tirar manchas e mofos; proteção contra os insetos daninhos). 5. Consertos do vestuário. (Pontos, pespontos, caseados, cerzidos e remendos).

Unidade III — O Equilíbrio Econômico no Lar — 1. Do orçamento doméstico (Sua necessidade; como organizá-lo e obtê-lo o equilíbrio; orçamento de uma família padrão; compras e escrituração; como economizar, de modo a fazer do orçamento doméstico um dos fatores da harmonia familiar).

Unidade IV — Alimentos — 1. Alimentação (Importância de uma alimentação sadia: qualidade e quantidade adequadas); noções sobre a classificação dos alimentos e seu valor nutritivo; calorias, vitaminas, sais minerais e hormônios. 2. Alimentação em função da idade, gênero de trabalho e clima (regimes alimentares; rações, cardápios e dietas). 3. Uso dos alimentos essenciais (Leite, ovos, manteiga, pão, cereais, legumes e frutas, carnes, açúcar, etc). 4. Preparo e conservação dos alimentos (Temperos saudáveis; horário das refeições). 5. Confecção de pratos simples de uso diário e de sobremesas fáceis. (Apresentação dos pratos; merendas).

Unidade V — Puericultura e Higiene — 1. Noções de puericultura (O recém-nascido, suas condições normais e cuidados que requer; controle do peso, regime de alimentação e sono nos primeiros meses). 2. Vestuário e cuidados higiênicos com

os lactentes. 3. Saúde e beleza (Conselhos gerais para mantê-los; regimes alimentares, ginástica e repouso; necessidade dos exames médicos e odontológicos periódicos).

Unidade VI — Noções Práticas e Sumárias de Enfermagem — 1. Injeções e curativos. 2.- Talas e bandagens. 3. Respiração artificial. 4. Como proceder em caso de envenenamentos, cortes, fraturas e mordeduras.

Instruções Metodológicas

No desenvolvimento do programa de Economia Doméstica, deve a professora ter o cuidado de acentuar, perante as educandas, a função da mulher como responsável pela felicidade no lar. Esse o principal sentido da disciplina colocada, por lei, na 4.ª série do Curso Básico. Daí serem as unidades previstas para a execução de um programa sumário, de noções práticas e objetivas transmitidas às alunas de sorte a prepará-las para o exercício da missão de dona de casa. As unidades I, II e III devem ser ministradas no primeiro período letivo, e as unidades IV, V e VI, no segundo.

Recomendam-se visitas a creches e hospitais, a confecção de enxovais, a organização de chás e refeições nas próprias escolas ou em casas de alunas ou de professores, a feitura de álbuns, de livros de receitas culinárias, de trabalhos de agulha e de bordado, etc.

(Publ. no *D. O.*, de 24-7-951).

PORTARIA N. 819, DE 1 DE AGOSTO DE 1951

Designa Comissão Especial para o fim que menciona

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, tendo em vista a conveniência de o Ministério reexaminar o projeto de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, originário de mensagem do Governo passado, resolve designar Nelson Romero, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação; Murilo Braga de Carvalho, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; Lafaiete Belfort Garcia, Diretor do Ensino Comercial; Solon Nelson de Sousa Guimarães, Diretor do Ensino Industrial; Maria Lúcia de Andrade Magalhães, Diretor do Ensino Secundário; Jurandir Lódi, Diretor do Ensino Superior, e Guilherme Augusto Canedo de Magalhães, seu Oficial de Gabinete, para, em Comissão Especial, sob a presidência do primeiro e no prazo de 60 dias, procederem ao reexame do aludido projeto, cabendo ao mencionado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a coordenação dos trabalhos. — *Simões Filho*.

tPubl. no *D. O.*, de 8-8-951).

CIRCULAR N.º 3, DE 25 DE JULHO
DE 1951

Senhor Inspetor:

Tendo em vista o despacho ministerial, exarado no processo 62.921-51, aprovando sugestões desta Diretoria, com o fim de regularizar a situação de professores atualmente em exercício sem o competente registro, enquadrando-os nas disposições legais vigentes e, principalmente, em face do que dispõe o Decreto-lei n.º 8.777, de 22 de janeiro de 1946, recomendo-vos a integral execução das instruções seguintes, as quais levareis ao conhecimento dos interessados, para os devidos efeitos:

I — Os professores sem registro nesta Diretoria, e em exercício desde o início do corrente ano letivo, continuarão em suas funções, até dezembro próximo, quando então serão

inscritos *ex-officio* em exames de suficiência;

II — as inscrições *ex-officio* serão feitas por vosso intermédio e sob vossa direta responsabilidade, mediante correspondência a esta Diretoria, da qual constarão obrigatoriamente: o nome do professor, a data do nascimento, a data da admissão e a disciplina que vêm lecionando;

III — os documentos exigidos pelo artigo 7 da Portaria Ministerial número 400-46, para inscrição aos exames de suficiência, deverão ser apresentados pelos interessados, após aprovação nos exames a que se submeterem, para efeito de expedição do respectivo certificado de registro:

IV — os inscritos *ex-officio* deverão prestar os exames de suficiência entre os meses de dezembro a fevereiro, de acordo com as instruções que esta Diretoria vier a expedir;

V — o não comparecimento aos exames, seja qual fôr o motivo, ou a reprovação nos mesmos, determinará o afastamento imediato do magistério, sendo, porém, permitida nova inscrição em futuros exames, sem direito, contendo, à renovação do exercício.

As medidas de exceção constantes da presente circular foram aprovadas pelo Sr. Ministro com o intuito de regularizar situações ilegais, tendo em vista os interesses do ensino, e *não se aplicam aos estabelecimentos situados no Distrito Federal e na Capital do Estado de São Paulo*, que continuam a se reger pela Portaria 183-51. De forma alguma estas medidas fírmão precedentes, pois constituem uma solução de emergência para uma situação de fato, e não de direito que a atual administração encontrou vigente.

Confio à vossa especial atenção o rigoroso cumprimento das determinações acima. — *Lúcia Magalhães*, Diretora.

(Publ. no *D. O.*, de 8-8-951L)

PUBLICAÇÕES DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

I) PUBLICAÇÕES SERIADAS

a) *Já publicadas*

- Publicação n. 1 O ensino no Brasil no quinquênio 1932-1936. Ed. em 1939. (esgotada)
- Publicação n. 2 Organização do ensino primário e normal. — I. Estado do Amazonas. Ed. em 1939 (esgotada)
- Publicação n. 3 Organização do ensino primário e normal. — II. Estado do Pará. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 4 Organização do ensino primário e normal. — **III.** Estado do Maranhão. Ed. em 1940. (esgotada;
- Publicação n. 5 Organização do ensino primário e normal. — IV. Estado do Piauí. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 6 Organização do ensino primário e normal. — V. Estado do Ceará. **Ed. em 1940.** (esgotada)
- Publicação n. 7 Organização do ensino primário e normal. — VI. Estado do Rio Grande do Norte. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 8 Organização do ensino primário e normal. — VII. Estado da Paraíba. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. 9 Organização do ensino primário e normal. — VIII. Estado de Pernambuco. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. **10** Organização do ensino primário e normal. — IX. Estado de Alagoas. Ed. em 1940. (esgotada)
- Publicação n. **11** Organização do ensino primário e normal. — X. Estado de Sergipe. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 12 A administração dos serviços de educação. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 13 Situação geral do ensino primário. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. **14** Organização do ensino primário e normal. — XI. Estado da Bahia. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 15 Organização do ensino primário e normal. — XII. Estado do Espírito Santo. Ed. em 1941. (esgotada)
- Publicação n. 16 Organização do ensino primário e normal. — XIII. Estado do Rio de Janeiro. Ed. em 1942. (esgotada)
- Publicação n. 17 Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1940). Ed. em 1942. (esgotada)
- Publicação n. 18 Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1941). Ed. em 1942. (esgotada)

- Publicação n. 19 — Organização do ensino primário e normal. — XIV. Estado de São Paulo. Ed. em 1942.
- Publicação n. 20 — Organização do ensino primário e normal. — XV. Estado do Paraná. Ed. em 1942.
- Publicação n. 21 — Organização do ensino primário e normal. — XVI. Estado de Santa Catarina. Ed. em 1942. (esgotada)
- Publicação n. 22 — Organização do ensino primário e normal. — XVII. Estado de Mato Grosso. Ed. em 1942. (esgotada)
- Publicação n. 23 — Organização do ensino primário e normal. — XVIII. Estado de Goiás. Ed. em 1942. (esgotada)
- Publicação n. 24 — Organização do ensino primário e normal. — XIX. Estado de Minas Gerais. Ed. em 1942.
- Publicação n. 25 — O ensino no Brasil no quinquênio 1936-1940. Ed. em 1942.
- Publicação n. 26 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1942). Ed. em 1943.
- Publicação n. 27 — A linguagem na idade pré-escolar. Ed. em 1944. (esgotada)
- Publicação n. 28 — Organização do ensino primário e normal. — XX. Estado do Rio Grande do Sul. Ed. em 1945.
- Publicação n. 29 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1943). Ed. em 1947.
- Publicação n. 30 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1944). Ed. em 1947.
- Publicação n. 31 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1945). Ed. em 1947.
- Publicação n. 32 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1946). Ed. em 1948.
- Publicação n. 33 — Estabelecimentos de ensino comercial existentes no Brasil (Ano de 1946). Ed. em 1946. (esgotada)
- Publicação n. 34 — Ensino Normal no Brasil (Ano de 1945). Ed. em 1946. (esgotada)
- Publicação n. 35 — O Ensino Secundário no Brasil (Ano de 1946). Ed. em 1946. (esgotada)
- Publicação n. 36 — O Ensino Industrial no Brasil (Ano de 1946). Ed. em 1946. (esgotada)
- Publicação n. 37 — O Ensino Superior no Brasil (Ano de 1946). Ed. em 1946.
- Publicação n. 38 — O Ensino Superior e Médio no Brasil (Ano de 1947) Ed. em 1948.
- Publicação n. 39 — O Ensino Superior e Médio no Brasil (Ano de 1948). Ed. em 1949. (esgotada)
- Publicação n. 40 — Novos Prédios Escolares para o Brasil. Ed. em 1949. (esgotada)
- Publicação n. 41 — Ensino Primário no Brasil. Ed. em 1949. (esgotada)
- Publicação n. 42 • — Leitura e Linguagem no Curso Primário. Ed. em 1949.
- Publicação n. 43 — Oportunidades de Preparação no Ensino Industrial. Ed. em 1949.
- Publicação n. 44 — Oportunidades de Preparação no Ensino Comercial. Ed. em 1949.
- Publicação n. 45 — Oportunidades de Preparação no Ensino Agrícola e Veterinário. Ed. em 1949.

- Publicação n. 46 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1947). Ed. em 1950.
- Publicação n. 47 — Problemas de Educação Rural. Ed. em 1950.
- Publicação n. 48 — Jornadas de Educação. Ed. em 1950.
- Publicação n. 49 — Educação Física no Curso Primário. Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 50 — Atividades Econômicas da Região no Curso Primário. Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 51 — Canto Orfeônico no Curso Primário. Ed. em 1950
- Publicação n. 52 — Organização do ensino primário e normal — Estado do Piauí. Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 57 — Organização do ensino primário e normal — Estado Espírito Santo. Ed. em 1950.
- Publicação n. 58 — O Ensino Superior e Médio no Brasil, em 1949. Ed. em 1951.
- Publicação n. 60 — Aperfeiçoamento de Professôres. Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 65 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1948). Ed. em 1950. (esgotada)
- Publicação n. 66 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1949). Ed. em 1950.
- Publicação n. 68 — Oportunidades de Preparação no Ensino Militar.

b) *Em impressão*

- Publicação n. 53 — Organização do ensino primário e normal — Estado de Santa Catarina.
- Publicação n. 54 — Organização do ensino primário e normal — Estado de Sergipe
- Publicação n. 56 — Oportunidades de Preparação no Ensino Superior.
- Publicação n. 62 — Organização do ensino primário e normal — Estado da Paraíba.
- Publicação n. 64 — A Nova Escola Primária Brasileira.
- Publicação n. 67 — O Ensino Secundário no Brasil
- Publicação n. 69 — Oportunidades de Preparação no Ensino de Enfermagem e Serviço Social.
- Publicação n. 70 — Subsídios para a História da Educação Brasileira (Ano de 1950).

c) *Em preparação*

- Publicação n. 55 — Situação Geral do Ensino Primário.
- Publicação n. 59 — Novos Mestres para o Brasil.
- Publicação n. 61 — Situação do Ensino Normal.
- Publicação n. 63 — Organização do ensino primário e normal — Estado de Pernambuco.
- Publicação n. 71 — Matemática no Curso Primário.

II) PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS

- a) PEVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS — Foram publicados 42 números, constituindo 15 volumes, dos quais estão esgotados os números 1 a 30, 34 a 36.
- b) Boletim Mensal — Foram publicados 134 números, dos quais estão esgotados os números 1 a 52.

III) PUBLICAÇÕES AVULSAS

- a) A Instrução e a República, por Primitivo Moacir (7 volumes):
- I volume — Reformas Benjamin Constant (1890-1892). Ed. em 1941. (esgotada)
 - II volume — Código Fernando Lobo (1892-1899). Ed. em 1941. (esgotada)
 - III volume — Código Epitácio Pessoa (1900-1910). Ed. em 1941. (esgotada)
 - IV volume — Reformas Rivadávia e C. Maximiliano (1911-1924). Ed. em 1942. (esgotada)
 - V volume — Reforma João Luiz Alves — Rocha Vaz (1925-1930). Ed. em 1944.
 - VI volume — Ensino Técnico-industrial (1892-1929) e Ensino Comercial (1892-1928). Ed. em 1942.
 - VII volume — Ensino Agrônômico (1892-1929). Ed. em 1942.
- b) Oportunidades de educação na capital do país (informações sobre escolas e cursos para uso de pais, professores e estudantes). Ed. em 1941. (esgotada).

ESTE LIVRO FOÍ COMPOSTO
E IMPRESSO NAS OFICINAS.
PRÓPRIAS DA EDITORA A
NOITE, À AV. RODRIGUES
ALVES Nº 435 — Rio