

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. V

Agosto, 1945

NP 14

SUMÁRIO

	Págs.
<i>Editorial</i>	167
<i>Idéias e debates :</i>	
LOURENÇO FILHO, O problema da educação do adulto	169
EMILE PLANCHARD, Dificuldades escolares e pedagogia clínica	186
CARNEIRO LEÃO, Instituição de um Departamento Internacional de Educação .	207
ADOLFO MORALES DE Los Rios FILHO, Evolução do ensino técnico-industrial no Brasil	211
JÚLIO LARREA, A educação equatoriana e seus problemas ...	237
HELENA ANTIPOFF, Dos perfis caraterológicos como elemento de educação democrática	241
<i>Documentação :</i>	
IX Congresso Brasileiro de Educação	259
Campanha de educação de adultos	263
<i>Vida educacional :</i>	
A educação brasileira no mês de maio de 1945	279
Informação do país	287
Informação do estrangeiro	289
BIBLIOGRAFIA: <i>Maria dos Reis Campos</i> , Geografia e História, Educação e Didática	292
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS : <i>Frederico Heller</i> , O hábito de lêr ; Vamos lêr mais ; <i>Henrique Marques de Carvalho</i> , Literatura para adoles- centes; <i>A. Carneiro Leão</i> , O professor como líder; Clubes agrí- colas ; <i>Crua Costa</i> , Um movimento de educação popular .	294

Atos oficiais :

LEGISLAÇÃO ESTADUAL : Decreto n.º 15.902, de 5-7-945, do Govêrno do Espírito Santo — *Cria cursos intensivos de educação de adultos e constitui a Comissão Estadual de Educação de Adultos* ; Decreto-lei n.º 14.857, de 10-7-945, do Govêrno do Estado de São Paulo — *Dispõe sôbre a transformação do Instituto de Higiene de São Paulo em Faculdade de Higiene e Saúde Pública* ; Decreto-lei n.º 44, de 25-6-945, do Govêrno do Estado de Goiás — *Centraliza a administração do ensino primário*

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

No plano de organização da vida coletiva, educação e democracia representam aspectos de um só e mesmo processo. O ideal democrático é o da resolução do contraste entre as manifestações da autoridade e da liberdade, os polos entre os quais se agita a vida política; suas formas práticas, o governo representativo e a transitoriedade no poder; seu clima próprio, o respeito à personalidade humana e a livre manifestação do pensamento. Tão elevado ideal corresponde a um grande plano de ajustamento de vida coletiva, que se fundamenta na compreensão de propósitos comuns, e na adoção de esforços solidários, por disciplina consentida. Seu instrumento geral não pode ser outro, portanto, senão o da educação do povo. Sem que os cidadãos cheguem a compreender as funções do governo e tenham consciência dos motivos que os levem a deliberar nos negócios públicos, as formas democráticas não logram plena eficácia. Regime democrático exige livre e leal cooperação, para o que necessariamente reclama o esclarecimento popular. Fundamenta-se, portanto, em meios que só a educação, em seu mais largo e mais puro sentido, chega a criar, desenvolver e apurar. Se é certo que nenhuma sociedade pode ensinar a liberdade sem que ela mesma a pratique, não menos certo é que não poderá praticar a liberdade sem que lhe conheça a significação. Em consequência, democracia e educação são inseparáveis. No sentido geral destas idéias, trinta e cinco associações de educação norte-americanas constituíram-se, não há muito, em comissão permanente, a "Liason Committee for International Education", organizando, depois, com a participação de educadores de muitos países, a "Assembléia Internacional de Educação". Apressou-se esta em elaborar uma declaração de princípios, sob o título "Educação para uma sociedade livre", em que se assinalam, em resumo, os seguintes pontos: 1) Sociedade livre é a que seja governada por si mesma, e que, assim, reconheça a igualdade entre todos os elementos de que se componha sem distinção de raça, cor, credo, sexo, ou condição econômica; 2) O auto-governo só se pode tornar efe-

tivo quando os cidadãos tiverem consciência dos objetivos e funções dos negócios públicos; 3) As instituições de uma sociedade livre criam-se, mantêm-se e se transformam exclusivamente pela livre deliberação de seus cidadãos; 4) Uma sociedade livre procura desenvolver e utilizar as capacidades e aptidões da totalidade de seus cidadãos; 5) As instituições econômicas, sociais e políticas tanto podem contribuir para estabelecer a liberdade como para destruí-la; donde a necessidade de se manter a liberdade de palavra, falada e escrita, de reunião e de petição; 6) As instituições de uma sociedade livre não são, em si mesmas, finalidades: a liberdade, o bem-estar e a felicidade dos seres humanos é que são os pontos de referência por onde se devem aquilatar os valores da vida coletiva; 7) Por isso que a educação liberta os homens, deverá constituir-se em patrimônio de todos, e suas oportunidades, mesmo as da educação superior, deverão ser multiplicadas; 8) Deve haver absoluta liberdade de aprender, porque a educação há de visar o enriquecimento da personalidade humana, criar e renovar valores, contribuindo para a livre competição entre os homens, dentro dos mais justos planos; 9) A educação deve desenvolver a noção de responsabilidade cívica e também a de compreensão internacional, porque o nacionalismo estreito não se coaduna com a organização do mundo de hoje. Grato será aos educadores do país verificar que muitos desses pontos pertencem à nossa tradição pedagógica e ao espírito mesmo do trabalho de nossas escolas. Disso se teve a comprovação, ainda há pouco, nos resultados do IX Congresso Brasileiro de Educação que REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica neste número. Promovida pela Associação Brasileira de Educação, essa reunião apresentou excelente contribuição, que merece estudo e amplo debate por parte de todos quantos compreendam as grandes responsabilidades dos educadores de hoje, na obra ingente da reorganização do mundo.

O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

LOURENÇO FILHO

Do Instituto Nacional de Estudos
Pedagógicos.

Em seu mais amplo sentido, a "educação" é a influência que as gerações adultas exercem sôbre as novas gerações, para que a estas transmitam suas técnicas, idéias, sentimentos e aspirações. Normalmente, recebem educação os jovens; ministram-lha seus maiores. A expressão "educação de adultos" parece oferecer, portanto, contradição entre os seus próprios termos, ou, pelo menos, problema que reclama estudo particularizado.

Certo é que a palavra "educação" tem aceções mais restritas. Ela indica aquela comunicação cultural, de uma a outra geração, para continuidade da vida coletiva, por processo natural e espontâneo; mas pode significar ainda, de modo especial, a parte intencional e deliberada dêsse processo.

Certo é também que a vida coletiva não se passa num só grupo homogêneo — passa-se em muitos — e que, neles, variam os padrões de cultura. É de crer que, dessa variação e conseqüente conflito, hajam surgido os esforços intencionais, mais ou menos graduados e sistematizados, para a formação específica que ao fortalecimento de cada grupo convenha. Por isso mesmo é que a ação de educação tem tido, e tem, a concorrência da família, da igreja, dos grupos profissionais, do Estado.

Desde os começos do século passado para cá, a educação foi sendo mais claramente deferida ao Estado, que passou a planejá-la e a exercê-la de modo preponderante. Por tôda a parte, estabeleceram-se siste-

(*) Palestra realizada a convite do "Centro de Professôres Noturnos do Rio de Janeiro".

mas públicos de educação; montaram-se redes escolares para difusão de um mínimo de cultura; pretendeu-se e pretende-se a educação universal. Se a organização desses sistemas pudesse ser completa, todas as crianças e jovens acorreriam às escolas, nas idades certas. E se o funcionamento das instituições escolares pudesse ter plena eficiência, apresentar-se-iam os homens feitos dotados das capacidades a desejar-se, para perfeito ajustamento social. Não se ofereceria, então, o problema da *educação de adultos*, ou não teria ele os característicos que ainda hoje apresenta.

Mas, a verdade é que, mesmo nos países de mais sólida organização e de mais abundantes recursos, a realização acabada daquele ideal não tem sido possível. De uma parte, há a dispersão da população e a sua relativa mobilidade; de outra, resistência às obrigações escolares. Existem ainda flagrantes diferenças individuais quanto à capacidade de aprendizagem. E não é tudo. Por mais adiantadas que sejam as instituições escolares, não chegam elas a dar sempre, e a todas as crianças e jovens, aquelas capacidades, técnicas, ideais e valores, que a vida adulta vem a reclamar, no devido tempo. Tais e tantas têm sido as variações da vida contemporânea, nesta época de "civilização em mudança", que o processo escolar não tem bastado como recurso normal de educação intencional. A necessidade de educação ou de reeducação está assim presente em todas as idades.

FUNÇÃO SUPLETIVA

O caso de numerosíssimas pessoas, que chegam à idade adulta, sem mesmo haverem logrado o domínio das técnicas elementares da cultura — a leitura, a escrita e os rudimentos do cálculo — é, sem dúvida, o mais premente. A educação de adultos apresenta-se, assim, a um primeiro exame, em sua *função supletiva*, a de suprir ou remediar deficiências, a ineficiência ou incapacidade da organização escolar. Aparece, em novos e velhos países, com a mesma feição: a do *combate ao analfabetismo*, muito embora nisso não se possa conter todo o seu conceito.

Seria inútil, no entanto, obscurecer a importância da aprendizagem da leitura e da escrita. Sem o domínio dessas técnicas elementares, o homem de hoje permanece em minoridade cultural; não pode, por si mesmo, cumprir numerosos atos da vida civil; na maioria dos países, está incapacitado para a vida política. Tão grave situação encontra justificativa na incapacidade que ele tem de intercomunicação social, ou de ligar-se

mais fácil, pronta e eficientemente, à vida da comunidade a que pertença.

Numa grande cidade, o homem iletrado é elemento sempre dependente de outrem; nas pequenas povoações, ou no campo, homem "marginal", ao qual não podem chegar, por via direta, os problemas de mais relevância na vida cívica; estão-lhes defesas, em grande parte, as conquistas da civilização e da cultura, no país e no mundo. Se tôda uma pequena povoação do interior é analfabeta, então êsse aspecto de "marginalidade" se agrava e tende a perdurar.

As influências do analfabetismo na vida geral de uma região, ou de todo um país, não carecem de ser salientadas, tanto são evidentes. Sem o comércio pronto de idéias, incapacitado de reajustar seus padrões de cultura às exigências da vida moderna, peiado por superstições de tôda a sorte, na luta contra a doença e na aquisição de novas técnicas do trabalho, o iletrado é obstáculo ao progresso.

Simples cotejo entre o teor de produção de populações mais geralmente educadas, ou menos educadas, em nosso próprio país, não deixa dúvidas a respeito. Segundo os índices de produção, expressos pela capacidade tributária estadual, verifica-se que há regiões brasileiras em que, a cada habitante, cabem cêrca de 1.600 cruzeiros anuais; outras, nas quais, tal índice desce a 20 cruzeiros. A razão, como se vê, é de um para oitenta. Nas primeiras regiões, por estes ou aquêles motivos, há taxas de mais elevada cultura popular; as demais oferecem ínfima percentagem de letrados.

Verifica-se, pois, que não será por simples interesse dos indivíduos que convém disseminar a cultura, a ser dada por *ensino supletivo*, quando não o tenha sido por *ensino nas idades próprias*: será por interesse coletivo e por sentimento de cooperação social. As taxas de analfabetos, nas idades de dezoito anos e superiores, reveladas pela recenseamento de 1940, impõem-nos, a todos, uma penosa, mas urgente tarefa. O desenvolvimento observado na rede escolar, nestes últimos vinte anos, minorará a situação de futuro. Mas há a questão do presente, que é preciso atacar, pois muito do desequilíbrio atual da vida do país deverá ser explicado mais pela extrema variação de cultura, entre os contingentes de nossa população, que mesmo pela variação de raça, de clima ou de recursos naturais. (1).

(1) Os dados do recenseamento de 1940 dão, para todo o país, a taxa de 45% de alfabetizados, nas idades de 18 e mais anos, com variações regionais muito

O aumento da precária rede de *ensino supletivo* existente no país, para adolescentes e adultos analfabetos, apresenta-se como urgente medida de organização social. *Ensino supletivo*, mais que simples alfabetização. A aprendizagem da leitura e escrita, a estender-se a todos, será um meio, *não um fim*. Possibilitará apenas; não exercerá, por si só, atuação positiva. Quer para as crianças quer para os jovens e adultos que hajam escapado à ação da escola nas idades próprias, a questão deverá ser posta, sem dúvida alguma, nesses termos de "educação", não nos de simples alfabetização.

Os resultados de uma escola puramente literária, ou de ensino formal, de par, é certo, com outras condições de vida coletiva, podem ser vistos, aliás, em muitos núcleos da população do interior. A homens e mulheres não armou a escola para os encargos sérios da vida e, especialmente, para as exigências do trabalho ou de luta econômica. Não armou também para que utilizassem a leitura e a escrita na melhoria das condições de saúde, de vida cívica, artística, religiosa, ou de mais larga compreensão humana. Por muitos pontos, encontram-se numerosos indivíduos, que já souberam ler e escrever, e que foram reabsorvidos depois pela incultura ambiente. A simples posse do instrumento não os tornou, portanto, elementos ativos e prestantes à vida social.

A observação desses casos é bastante expressiva e nos leva, por si mesma, a compreender outras funções da obra de "educação de adultos", que, insistimos, não se pode conter na feição de suprir as deficiências da rede escolar primária.

FUNÇÃO PROFISSIONAL

Entre essas outras funções, a de reafustar o homem às novas condições do trabalho apresenta-se como das mais importantes. A educação

grandes. E' assim que, na região sul, os alfabetizados representavam 60%; na região norte, 46%; na de leste, 45%; na do nordeste, 30%. Os trabalhos do Gabinete Técnico do Serviço de Recenseamento mostram, por outro lado, que, do ano de 1930 para cá, houve sensível elevação na taxa de alfabetizados, se levarmos em conta os grupos de população de 15 e mais anos, sobre os quais tenha agido a escola primária nos últimos anos. Essa cota era apenas de 34,5%, em 1920; de 39,0%, em 1930; orça atualmente por 46,0%. O acréscimo geral, ou seja em todos os grupos de 15 e mais anos, foi de sete unidades. O acréscimo nos grupos de idades, em que tenha agido a escola primária comum, foi evidentemente muito maior. Em 1930, as escolas primárias contavam pouco mais de dois milhões de alunos; contam agora cêrca de três milhões e quinhentos mil.

de adultos deve ter, na verdade, êste outro objetivo, o *profissional*, de interesse tanto aos indivíduos como à coletividade. Aos indivíduos, porquanto lhes dá novas oportunidades para reajustamento econômico e social, e, assim, para melhoria de vida e progresso; à coletividade, para que a produção se torne mais organizada e eficiente.

Na função do *ensino supletivo* elementar, a educação de adultos tem a intenção de remediar, ou de suprir apenas as falhas do aparelhamento de ensino comum. De certo modo, procura *eliminar valores negativos*. Na função, que agora examinamos, visa *criar valores positivos*.

É de salientar que foi mesmo por êste aspecto que a educação de adultos tomou forma mais definida e expressão autônoma. Não se nega que o movimento de ensino de adultos tenha começado, já nos fins do século XVII, pelas *escolas dominicais* e *escolas noturnas*, ligadas, na sua maioria, a corporações religiosas e com programa restrito à aprendizagem de letras. Destinadas, porém, na sua maioria, a elementos das classes operárias, elas haveriam logo de evoluir, em diversos países, para o tipo de cursos de instrução profissional e de prática em ofícios e indústrias. (2) Deram, na Inglaterra, as chamadas "continuation schools"; na França, os "cours d'enseignement post-scolaire"; nos Estados Unidos, as "evening" e "part-time schools" (3).

Todo êsse movimento acompanha, a princípio, o do progresso industrial, para reajustamento dos trabalhadores às novas formas de produção; amplia-se, depois, na oferta de maiores oportunidades para progresso profissional e cultural. Numerosos cursos de aprendizagem industrial caracterizam esta função profissional de educação de adultos, e, com ela, o ensino da matemática, do desenho técnico, de rudimentos das ciências físico-químicas. Segundo as exigências da vida econômica e, também, das conquistas sociais dos trabalhadores, têm essas realizações tomado diferente feição em cada país (4).

(2) Cf. LYMON BRYSON, *Adult Education*, 1936, New York, American Book Co., pág. 35.

(3) Assinalam-se as primeiras realizações desses tipos na França, em 1788; na Inglaterra, em 1800; na Saxônia, em 1835; nos Estados Unidos, pouco depois. A elas estão ligadas também as primeiras iniciativas de organização do ensino profissional técnico.

(4) Das "evening-schools", nos Estados Unidos, surgiu também o movimento dos chamados "liceus" e "chautauquas", de que trataremos adiante.

A função profissional na educação de adultos tem despertado, nos últimos tempos, em nosso país, variadas iniciativas. Não seria de estranhar que elas tivessem surgido, primeiramente, nos centros de mais ativa vida industrial. A antiga Escola Profissional de São Paulo (hoje Escola Técnica Getúlio Vargas) criou alguns cursos "de aperfeiçoamento", para adultos, logo após a sua fundação, em 1911, e os tem grandemente desenvolvido depois. Nas Escolas de Aprendizes Artífices, estabelecidas em 1909, criaram-se, alguns anos depois, cursos noturnos de letras e de desenho, para operários, destinados "a torná-los mais aptos em seus ofícios". O Regulamento do ensino, da Prefeitura do Distrito Federal, expedido pelo Decreto n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928, reorganizou as escolas noturnas já existentes, sob a denominação de "cursos populares noturnos", atribuindo-lhes expressamente a finalidade de ministrar "ensino técnico elementar", e determinando, ademais, que a sua localização fosse feita "em centros de população proletária mais densa". Pelo Decreto n.º 4.299, de 25 de julho de 1933, passam esses cursos a ter a denominação mais ampla de "cursos de continuação e aperfeiçoamento"; seu desenvolvimento leva à criação da Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural, conforme se vê do Decreto n.º 7, de 2 de setembro de 1935, e que ora apresenta o título geral de Departamento de Difusão Cultural, com um Serviço de Educação de Adultos (5).

Os cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, para aprendizes e trabalhadores, como também boa parte dos cursos da Divisão de Aperfeiçoamento do Departamento Administrativo do Serviço Público, representam ainda iniciativas de educação de adultos, com caráter estritamente profissional.

Modalidade peculiar de ação educativa dêsse gênero começa a aparecer, também, entre nós, sob a forma de "cursos de correspondência", útil, sem dúvida, e digna de estímulo, embora por vêzes incerta e perigosa.

(5) Para histórico do ensino industrial em São Paulo, HORÁCIO SILVEIRA, *O ensino industrial em São Paulo*, nesta Revista, vol. III, n.º 8; para histórico da educação de adultos no Distrito Federal, PASCOAL LEME, *Educação supletiva*, Rio, 1940, Tip. do "Jornal do Comércio". Êste trabalho representa o primeiro estudo publicado em nosso país especialmente sôbre educação de adultos.

FUNÇÃO CÍVICA E SOCIAL

Quer pelo aspecto supletivo, quer pelo aspecto profissional, que acabamos de examinar, a educação de adultos surge como esforço no sentido de equilíbrio e reajustamento do indivíduo ao seu ambiente social. Êste caráter pode ser destacado, no entanto, para o caso especial de certas categorias de adultos, que reclamam atuação educativa de caráter predominantemente *cívico e social*.

Para ilustrar a hipótese, basta lembrar a situação das massas de população que emigram. Procurando, na luta pela vida, um novo país, de outra língua, outras leis, outras instituições e costumes, o imigrante, adolescente ou adulto, necessita de auxílio que lhe facilite a adaptação ao novo ambiente. Trabalho especialmente notável, neste particular, têm realizado grandes países de emigração, como os Estados Unidos e a Argentina. E a desatenção a êsse problema, de parte de nossos poderes públicos, em outros tempos, tem-nos custado dificuldades bem conhecidas. Filhos, netos, e ainda bisnetos de imigrantes, não assimilados por conveniente trabalho educativo, têm apresentado problemas muito sérios à própria segurança do país.

Não só ao imigrante se aplica, porém, a função cívica e de cunho social na educação de adultos. Alta percentagem de nossa gente sertaneja apresenta-se em grupos quase "marginais", desconhecedores de direitos e deveres cívicos, senão muitas vêzes de modificações da legislação nacional, que lhes interessa à vida econômica e familiar.

O desenvolvimento da imprensa, do rádio e do cinema educativo poderá atender, em parte, a tais necessidades da educação de adultos. As "missões culturais", desde que convenientemente planejadas e seriamente realizadas, representam, no entanto, o recurso de eleição para esses casos, (6) como. sem dúvida também., para a difusão cultural, em geral.

FUNÇÃO DE DIFUSÃO CULTURAL

Quando bem considerada, no entanto, a difusão cultural apresenta-se como função distinta, na obra de educação de adultos. Na compreensão

(6) "Missões culturais" têm sido empregadas, para êste efeito, no México, na Espanha, em Cuba, e ainda, em menor escala, noutros países. No Brasil, as primeiras tentativas dêsse tipo foram realizadas no Estado do Rio de Janeiro, no decorrer do ano de 1944.

social de hoje, não só às classes mais favorecidas, ou a uma aristocracia, cabem os benefícios da cultura, mas a todos. As exigências de completo programa de educação popular transcendem, assim, os recursos que a escola comum ou os cursos profissionais de adultos possam oferecer; reclamam instrumentos mais amplos, ou seja também aqueles comumente utilizados sob a denominação de "educação extra-escolar".

O principal característico destes processos é o de não se dirigirem a uma clientela certa, como a escola; outro, o de não exigirem, normalmente, qualquer obrigação por parte dos educandos, ou dos beneficiários da ação cultural que desenvolvam. Praticamente, ocupam as horas de lazer, tomando a feição de útil recreação.

As bibliotecas públicas e os museus de arte ou de ciências foram das primeiras instituições desse gênero. Os concertos públicos, o teatro popular, e mais modernamente, o cinema e o rádio têm servido, por igual, a úteis programas de difusão artística.

Programas mais sistemáticos podem tomar também a forma de "cursos de extensão", de frequência inteiramente livre; de "clubes de estudo", "centros de debate", ou "foruns", ligados, ou não, a institutos de ensino ou a bibliotecas. Organizações deste gênero têm tomado, por vêzes, o nome de "universidades populares" (7).

Algumas escolas dominicais, em Massachussets, nos Estados Unidos, evoluíram no sentido de organizações de tipo semelhante, e aí funcionaram, com o nome de "liceus". Por volta de 1840, mais de três mil cidades norte-americanas possuíam "liceus", alguns dos quais famosos, como o de Boston, que teve o concurso de grandes figuras como DANIEL WEBSTER, EMERSON e THOREAU. Depois da guerra de sucessão, declinou o movimento, mas outras organizações apareceram, com o título, à primeira vista estranho, de "chautauquas", o qual ainda perdura (8).

(7) A denominação tem sido empregada para designar centros de estudos da mais diversa organização, ora de simples "difusão cultural", ora de cursos teóricos e práticos, para preparação ou aperfeiçoamento técnico-profissional. A cidade de Piracicaba (Estado São Paulo) manteve, por muito tempo, uma ativa organização de difusão cultural sob o título de "Universidade Popular". Na capital do mesmo Estado, foi recentemente fundada organização do mesmo tipo, e que tem em vista realizar vasto programa de educação de adultos.

(8) A "Chautauqua Institution", propulsora do movimento, foi fundada, em 1871, às margens do lago do mesmo nome (Estado de Nova York) quando aí se reuniu um curso de verão para a preparação de mestres das "escolas dominicais"

Certo que os modernos processos de difusão cultural, pela imprensa, rádio, teatro, e biblioteca circulante têm tomado, nas grandes cidades, muitas das funções educativas dantes adstritas a essas organizações. Nas pequenas cidades, no entanto, elas continuam a desempenhar relevante papel. Haja vista os "gabinetes de leitura", as "associações filarmônicas" e os "clubes literários e dramáticos", que nos deixou a tradição portuguesa, em muitas localidades do interior. Até certo ponto, elas desempenharam, entre nós, o papel dos "liceus" e das "chautauquas" norte-americanas.

COMO DEFINIR A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Examinadas, assim, as grandes funções da educação de adultos, que qualificamos de *supletiva*, *profissional*, *cívico-social* e de *difusão cultural*, e indicados também os seus mais prestadios instrumentos, podemos compreender, agora, a dificuldade que há em defini-la, de maneira concisa.

A êste respeito será interessante cotejar algumas afirmações tomadas a especialistas da matéria na Inglaterra e nos Estados Unidos (9).

Primeiramente, como faz notar LYMAN BRYSON, num de seus escritos, o termo "adulto", para os efeitos práticos da educação, há de ser tomado em sentido muito elástico: "Um homem que, aos trinta anos, esteja Prosseguindo seus estudos para a conquista de um título de doutorado, é adulto, sem dúvida alguma, quanto à idade. No entanto, está ele continuando a sua carreira escolar, e, no sentido próprio da expressão não está recebendo "educação de adultos". Por outro lado, um rapazinho de dezesseis anos, que haja interrompido os estudos secundários e passado a freqüentar uma escola de continuação, é aí cliente típico de "educação de adultos".

Essa observação faz lembrar a definição que, ao termo "adulto", dá um escritor inglês. "Que é um adulto?... E' o indivíduo não obrigado

mantidas pela Igreja Metodista. O programa das "Chautauquas" consistia, especialmente, em ciclos de conferências, seguidos de discussão, concertos e representações teatrais populares. Cf. BRYSON, *ob. cit.*, pg. 18.

(9) A expressão "Educação de adultos" (*adult education*) foi primeiramente vulgarizada na Inglaterra, onde se fundou, em 1918, a "World Association for Adult Education"; passou a ser usada, nos Estados Unidos, depois de 1919. A "American Adult Education" data de 1926. Cf. *Encyclopaedia of Modern Education*, Nova York, 1943.

à freqüência escolar; porque só então, estará êle livre para trabalhar e cumprir com as obrigações que cabem a todo homem feito..."

Talvez, por isso mesmo, não hesitam os autores em definir a "educação de adultos" como aquela que caiba tanto a adultos como a adolescentes, como faz, por exemplo, ARTUR MOEHLMAN: "Educação de adultos é expressão que deve ser empregada para designar qualquer plano, sistemático ou assistemático, de educação desde que destinado a adolescentes e adultos, e independente dos planos escolares convencionais, de instituições públicas ou particulares" (10). Esta definição justifica, em parte, ao menos, a observação da "Enciclopédia de Educação Moderna", quando diz: "A expressão "educação de adultos" pode significar coisas diversas para cada pessoa..."

Não será tanto assim, é claro. Tôdas as vêzes que encontrarmos uma instituição, ou serviço, claramente concebido com propósitos educativos, que se exerçam sôbre clientela constituída de pessoas que não estejam freqüentando cursos de um sistema educativo comum, aí caberá a expressão. Suas funções são variadas, e variados seus recursos. Nelas preponderam, pelo volume da clientela, as formas do ensino supletivo e de continuação; nas demais, exercidas pelas instituições de difusão cultural, confunde-se com a "educação extra-escolar", como já observamos.

ATÉ QUE PONTO PODEM EDUCAR-SE OS ADULTOS

DO ponto de vista social, não podem ser negadas as vantagens de serviços organizados de educação de adultos. Mas, do ponto de vista da *capacidade de aprendizagem*, até que ponto serão eles produtivos?

A pergunta não nos parece ociosa. Na observação popular, "é de pequenino que se torce o pepino", e "boi velho não toma ensino..." Ainda em escritos de psicólogos relativamente modernos, essas idéias perduram. WILLIAM JAMES, por exemplo, afirmou que "fora de suas próprias ocupações, as idéias obtidas pelos homens até os vinte e cinco anos são praticamente as únicas de que poderão dispor no restante de sua vida. Não podem eles colher nada de novo..." (11).

Os notáveis trabalhos experimentais de EDWARD THORNDIKE, ELSIE, BREGMAN, J. W. TILTON e ELLA WOODYARD, publicados em 1928, vieram,

(10) *School Administration*, 1940, Houghton Mifflin, pg. 587.

(11) WILLIAM JAMES, *Principies of Psychology*, vol. II, pg. 402, cit. por THORNDIKE.

porém, modificar êsse ponto de vista, muito corrente mas não fundamentado (12).

Na verdade THORNDIKE e seus colaboradores juntaram extensa documentação, colhida em experiência em escolas noturnas de adultos, escolas de comércio e institutos de ensino superior; procederam a estudos comparativos, entre a capacidade de aprendizagem na infância na adolescência e idades mais avançadas; e puderam, por fim, concluir de forma diversa do que se tinha por assentado. O resumo geral de todo o trabalho pode ser assim exposto, segundo as próprias palavras dos pesquisadores :

"A capacidade de aprender cresce desde a primeira infância, continuamente, até cêrca dos 25 anos; daí por diante decresce, gradualmente e vagarosamente, na proporção de mais ou menos um por cento. A infância não se apresentou, em nossas experiências, como a melhor idade *para aprender*, se com isso quisermos significar maior soma de aprendizagem nas mesmas unidades de tempo. A melhor idade para aprendizagem, nesse sentido, é a dos 20 aos 30; e qualquer idade entre 30 e 45, é ainda melhor do que as que medeiam entre 10 e 14".

Os trabalhos de THORNDIKE e seus colaboradores não esperaram por comprovação, por parte de outros pesquisadores. Num livro de WEISENBURG e MACBRIDE, editado em 1936, encontra-se excelente resumo dessas novas investigações, pelo qual se verifica que as conclusões das primeiras pesquisas não se modificaram na substância. A maior extensão do desenvolvimento mental parece ocorrer, na verdade, tanto para os homens como para as mulheres, entre os 20 e 30 anos. A plasticidade nervosa e muscular pode perder-se, e realmente se perde, mas isso é compensado pela maior compreensão dos problemas, maior experiência adquirida e mais firme desejo de aprender. Assim, o que há, na realidade, não é a perda da capacidade de aprender, mas formas de aprender diferentes daquelas pelas quais normalmente aprendem as crianças (13).

O que, de modo geral, nos leva à impressão de maior facilidade de aprendizagem da parte das crianças, é o fato de aprenderem elas uma enormidade de coisas na infância: a língua materna, o nome das coisas, a pronúncia, a gramática, os jogos, as lições escolares. A vida domés-

(12) *Adult learning*, 1928, New York, Macmillan Co.

(13) ROE WEISENBURG and MCBRIDE, *Adult Intelligence*, 1936, New York, The Commonwealth Fund.

tica e as instituições educativas estão, ademais, preparadas para ensinar às crianças, o que, é certo, não ocorre para com os adultos.

De tudo, se conclue que os adultos podem aprender, educar-se e reeducar-se, mesmo na mais avançada idade. De certo modo, todos poderão repetir o dito célebre de CATÃO, o Antigo. Como quisesse êste grande romano aprender grego aos oitenta anos, perguntaram-lhe porque tinha escolhido aquela idade para aprender. "Escolher como? perguntou êle. Neste momento eu não tenho outra idade"...

Poderão assim responder os alunos adultos. Não, porém, os seus mestres, quanto às formas e processos de ensino que devam empregar. Porque aí há escolha a fazer, e, por vêzes, delicada.

METODOLOGIA ESPECIAL DO ENSINO DE ADULTOS

Não é da intenção desta breve palestra examinar a questão da metodologia especial do ensino de adultos. Cabem aqui, porém, algumas observações de ordem geral a respeito. Como observa um autor, tôdas as vêzes que alguém assuma a responsabilidade de educar, necessitará de ordem e método, isto é, de compreensão segura dos fundamentos de seu trabalho. E' o conhecimento do método que distingue o verdadeiro profissional do amador, mesmo quando êste possua o título de... professor.

Quem pretenda ensinar a adultos, como a crianças, precisará de conhecer, por pouco que seja, os processos de aprendizagem e os princípios gerais da didática. Mas estes ainda não bastam. Há na verdade, uma pedagogia especial para adultos, já em parte fixada, em outra, ainda fluutuante. E há, também, cuidados especiais a tomar, em virtude das próprias condições do desajustamento do adulto, e conseqüente situação de inferioridade cultural.

Se grandes são as diferenças individuais, que se observam nas crianças, maiores são elas nas classes de adultos, porque, mais variável é a experiênciã em cada um. Nessas diferenças, salientam-se aquelas decorrentes da falta de treino para aprender. São elas tão importantes, para o efeito geral que se queira obter, que THORNDIKE não hesitou em afirmar que no *desuso da capacidade de aprender* é que o adulto encontra as maiores dificuldades; e, assim que, no segredo em restabelecer essa capacidade é que encontrarão os professôres de adultos a chave do êxito em seu ensino.

Nas classes de analfabetos adultos, muito especialmente, será grave erro confundir o desajeitamento no trabalho escolar com falta de inte-

ligência; e, como o adulto, mais facilmente do que a criança, percebe os gestos de impaciência do mestre, claro está que não atender a este ponto será desencorajar o aluno, ou agravar-lhe o sentimento de inferioridade, que naturalmente apresenta.

O primeiro cuidado estará em entender as dificuldades dessa situação; o primeiro objetivo será o de despertar a confiança do aluno em si mesmo, ou em sua capacidade de vencer a aprendizagem que se lhe proponha. Em consequência, dois pontos deverão merecer especial atenção: 1) a conveniente graduação das unidades didáticas, lições ou exercícios; 2) a proporcionada "extensão" dêles, encarada não pelo número de elementos a vencer (sentenças, palavras ou linhas) mas, sim, pelos novos mecanismos de aprendizagem, que devam ser dominados.

Com as crianças, uma certa pressão relativa à extensão da matéria é por vêzes útil, e até mesmo necessária. Com o adulto, será desastrosa. Um homem, ou mulher, a quem se observe, perante outros, que não aprendeu, ou que não aprende facilmente, ficará de pronto desencorajado, perderá a confiança em si, tornando-se como negativamente *motivado* para o trabalho escolar.

A cada lição, ao contrário, desde que a matéria esteja convenientemente dosada, o professor mostrará que mais uma dificuldade está vencida e que convirá prosseguir. Nada sustera mais ao estudante adulto do que esse sentimento de continuado triunfo.

Por maior que sejam os recursos técnicos do professor, deverá êle lembrar-se de que necessita grande dose de compreensão humana, ou espírito de serviço social. Se a todo e qualquer professor, necessárias se tornam certas qualidades de segura intuição psicológica, nos que devam tratar com adultos essas qualidades são de todo em todo imprescindíveis.

Certos estudos têm demonstrado que as classes de adultos necessitam de mais abundante material do que à primeira vista se possa supor. Quadros, figuras, desenhos esquemáticos, gráficos, livros ilustrados, influem beneficentemente na instrução. Quanto às cartilhas, torna-se necessário que estejam adaptadas ao vocabulário e aos interesses do adulto; tanto quanto procuramos fazer com as crianças, neste caso, devemos fazer com os adultos. O uso das cartilhas infantis aumenta, para muitos, o seu sentimento de inferioridade, pelo inevitável confronto de sua situação com a dos escolares na idade própria, seus próprios filhos, parentes ou conhecidos.

Forma natural de contrabalançar essa situação será a de tratar de assuntos de interesse direto da vida do adulto. Embora os alunos ainda não saibam ler ou escrever, poderão receber ilustração oral, sobre os mais diversos temas de geografia, história, ciências, higiene, problemas da vida social. Isso os confortará, dando-lhes maior segurança em suas capacidades e reafirmando neles o incentivo da cultura.

Nessas lições orais, (que deverão ter, de preferência, a forma de diálogo, e não a de monólogo do professor), dever-se-á descobrir, tanto quanto possível, os interesses e aspirações naturais do aluno. Na criança, de mais fácil imaginação, certas lições ainda que um pouco apartadas dos interesses imediatos, podem atrair. No adulto analfabeto, não. Sua vida tem sentido positivo, ou real. Há problemas concretos, com os quais se defronta. Se ele não sente que o ensino, que esteja recebendo, lhe é funcional, dele se desviará por senti-lo menos útil, ou pouco oportuno.

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL

Dirigindo-me aos ilustrados professores de ensino supletivo, e especialistas de outros ramos de educação de adultos, no Distrito Federal, desnecessárias se tornam maiores considerações quanto a esses pontos. Já tivemos ocasião de fazer referência às diversas fases de continuado progresso desses serviços na capital do país, e bem sabemos de seu atual desenvolvimento e da eficiente orientação que lhes vem sendo dada pelo Departamento de Difusão Cultural, da Secretaria Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura, proficientemente dirigido pelo dr. Henrique Batista Pereira. Sabemos igualmente da cooperação em estudos, cursos especiais e investigações coordenadas pelo Centro de Pesquisas Educacionais, sob a esclarecida chefia do Dr. Pedro Pernambuco Filho (1).

A êsse trabalho, não tem faltado a entusiástica colaboração do Centro de Professores de Ensino Noturno, que aqui nos congrega, para a inauguração desta série de palestras. Será oportuno lembrar que, em documento que dirigiu ao Sr. Prefeito do Distrito Federal, solicitando a aprovação dos programas dos cursos de Educação de Adultos, o Sr. Coronel Jonas Correia, ilustre Secretário Geral de Educação e Cultura, teve

(14) Por solicitação do referido Departamento, o Centro de Pesquisas Educacionais já realizou, no corrente ano, dois cursos especiais para os professores de ensino elementar de adultos, cursos esses a cargo das professoras Iza Goulart Macedo (didática) e Araci Muniz Freire (orientação educacional).

ocasião de salientar "a competência, o critério, a dedicação e a cultura do magistério noturno, que não deixa que passem as oportunidades de firmar, com a mais convincente das singelezas, a sua vocação, de se dedicar inteiramente à educação das massas humanas necessitadas".

Por contar com auxiliares de tais méritos é que a Prefeitura do Distrito Federal tem podido dar grande desenvolvimento ao ensino de adultos, nos últimos anos. Com efeito, se em 1943, eram pouco mais de sete mil os alunos dos vários cursos, já no exercício seguinte subiam eles a 8345, e, no corrente ano, ultrapassam 11 mil. Para êsse resultado, é de salientar-se a criação de mais 10 cursos elementares para adultos, e, a título de experiência, de 4 cursos de artes femininas, que aliados a outros cursos técnicos, representam verdadeiras "escolas de continuação".

Conveniente será indicar, embora de passagem, a rápida evolução de outros serviços relacionados com a educação de adultos, mantidos pela Secretaria Geral de Educação. Criados em 1935, apresentam eles surpreendente desenvolvimento, nem de todos conhecido. Além do serviço de ensino, a que já fizemos referência, existem hoje o Serviço de Teatros, o Serviço de Bibliotecas e o Serviço de Divulgação. Êste último, atuando pela imprensa, pela radiodifusão, cinema escolar, discoteca pública, recreação e cultura popular, vem realizando obra realmente proveitosa. O Serviço de Recreação e Cultura Popular, ultimamente instituído, já realizou 18 espetáculos públicos, em vários bairros da capital; a Discoteca Pública, recebeu a visita de 11.611 consulentes, que se utilizaram de mais de 50 mil discos. São serviços que, por sua organização, honram a administração pública e, por seus efeitos de difusão cultural, impõe-se à nossa admiração.

CONCLUINDO

A educação de adultos, dantes limitada, entre nós, a poucos cursos noturnos de letras, vem, enfim, nestes últimos doze anos ensaiando outras formas e atendendo às demais funções que deverá preencher. Merecem referência, nesse sentido, também as realizações do Departamento Cultural da Prefeitura de São Paulo, e ainda a de outras prefeituras, mesmo de pequenos municípios (15).

(15) Deve ser salientado o exemplo da Prefeitura de Itaocara, no Estado do Rio de Janeiro, que vem mantendo, já há alguns anos, notável organização de educação de adultos, com serviços de biblioteca, museu regional, discoteca e moderna praça de educação física.

O Ministério da Educação, por seu lado, vem incrementando o serviço de bibliotecas, em todo o país, pelo Instituto Nacional de Livro: mantém o Serviço Nacional de Teatro, o Instituto Nacional de Cinema Educativo e o Serviço de Radiodifusão Educativa; criou o Museu Nacional de Belas Artes, o Museu Imperial e o Museu das Missões, e reorganizou o Museu Histórico e o Museu Nacional. Teve a iniciativa do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. No atual momento, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, empenha-se em ampla campanha de extensão do ensino supletivo, por todo o país, para o que sugeriu a criação de Comissões Estaduais e Territoriais de Educação de Adultos, que venham a coordenar a ação de comissões municipais e sub-comissões distritais.

Tais iniciativas revelam como todos os aspectos do problemas vão sendo agora considerados, para o desenvolvimento e a elevação de uma grande massa de brasileiros, que não puderam ter maiores oportunidades de educação nas idades próprias.

Em época de destruição e de crise, como a que vivemos, depois de uma segunda conflagração mundial, torna-se necessário reparar e reconstruir com rapidez. E, como afirma JOSEPH HART, "não podemos admitir que seja a educação das crianças de hoje que possa salvar o mundo da destruição: o que poderá fazê-lo é a educação de adultos. E' o adulto quem deve perder a sua mentalidade restrita, seus preconceitos egoísticos, seus costumes inadequados, seus hábitos obsoletos. E' ao adulto que deve ser dada a oportunidade mais rápida de refazer o mundo, pela ciência, pela tolerância, pela simpatia humana e pela organização racional".

Serão exageradas estas afirmações?. •. Se bem atentarmos no panorama do mundo, e no esforço que temos que pedir às gerações do presente, afim de que tenham melhor destino as gerações futuras, havemos de concluir que não. Na época de acelerada mudança de hoje, o problema da educação dos adultos, não apenas supletiva, mas de mais largo âmbito — profissional, cívico-social e cultural — apresenta-se como indispensável recurso de reajustamento e equilíbrio. O aspecto do ensino supletivo, porém, na maior extensão do país, reclama urgentes esforços, para "recuperação" de grandes massas de nossa própria gente. Nesse sentido, tôdas as forças vivas do país devem congrega-se numa campanha que a todos interesse e mobilize. A obra da educação popular generalizada, como por tôda a parte se tem evidenciado, não pode resultar

apenas de esforços governamentais, mas há de ser largo e permanente empreendimento em que esteja atenta e vigilante a consciência pública.

A contradição de termos da expressão "educação de adultos" a que de início aludimos é, na verdade, mais aparente que real. Onde não tenha havido condições para difusão da educação popular, nas idades próprias, ela não só se justifica, como se impõe, em face dos enormes problemas do após-guerra.

Organizar a educação de adultos, por onde quer se torne necessária, será recuperar valores sociais quase perdidos, pela oferta de novas oportunidades; será concorrer para maior compreensão cívica e social; será enfim, reforçar, por tôdas as formas, a estrutura da vida nacional. E' ela, enfim, obra de organização social, de revigoração econômico e fundamentação democrática, necessária e urgente.

DIFICULDADES ESCOLARES E PEDAGOGIA CLÍNICA

PROF. EMILE PLANCHARD

Da Faculdade de Letras de Coimbra.

A doença não existe, só há doentes, afirma-se às vêzes. Sem ser médico, gosto muito desta fórmula que, sob aparência paradoxal, tem o mérito de chamar a atenção sobre o que há de essencial na arte terapêutica: isto é, o aspecto único sob o qual cada caso particular realiza a regra e, por conseguinte, o valor singular e insubstituível de um diagnóstico clinico bem conduzido. Para aquele que se destina ao exercício de uma arte prática, a finalidade da formação científica não deve ser outra senão esclarecer, tanto quanto possível, a ação de um indivíduo sobre outros indivíduos. Se se perde de vista esta regra, a ciência torna-se um peso morto ou até, por vêzes, uma perigosa riqueza.

Posto que seja banal lembrá-lo, o médico e o pedagogo são um pouco irmãos e, se nem sempre estão completamente de acordo, o que pode acontecer entre os melhores amigos, as ciências que eles professam e as tarefas a que se dedicam apresentam pontos de contacto obrigatórios, certas identidades e muitas analogias. E, à medida que as ciências médica e pedagógica se desenvolvem, cada vez mais se tornará necessária e fecunda a colaboração entre os representantes de uma e de outra. O que me proponho dizer confirmará, assim o espero, pelo menos, esta afirmação.

E' um problema de clínica pedagógica que escolhi como tema desta lição. Há para isso uma razão de utilidade: com efeito, uma das necessidades mais urgentes para o educador em geral é a de estar apto a fazer diagnósticos precisos. Enfim, o assunto é de grande atualidade; êste aspecto da individualização pedagógica foi consideravelmente enriquecido durante os últimos anos. Como o assunto é vasto e complexo, limitarei pedagogicamente a minha exposição. Não falarei dos anormais profundos

nem mesmo da anormalidade mental nitidamente caracterizada cujo estudo pertence antes à médico-pedagogia. Só encararei certos casos de atraso pedagógico, os chamados *casos-problemas*, numa palavra, o conjunto dessas dificuldades que se apresentam em qualquer escola e que embaraçam tantas vezes os professores na descoberta das causas como na determinação de medidas adequadas para vencer essas dificuldades. Mesmo neste objetivo assim limitado, será sobretudo na parte diagnóstica que me deterei, pois que a ação terapêutica é uma dedução bastante fácil, uma vez o diagnóstico bem feito.

Um mestre, com 25 ou 30 crianças entregues aos seus cuidados, encontra-se em presença de um grupo muito heterogêneo. Eis uma verdade que nunca é demais repetir em pedagogia. Até se as crianças são do mesmo sexo, de mesma idade, do mesmo meio, as diferenças individuais são profundas e de natureza muito variada. Esta diversidade que, afinal, é uma coisa muito feliz, traz consigo uma consequência prática: a necessidade da individualização. Esta pode ser realizada *a priori* ou *a posteriori*. *A priori*, quer dizer, partindo do reconhecimento das variedades individuais e estabelecendo a maleabilidade suficiente nos programas, nos métodos, na organização, na atmosfera da classe, de maneira a permitir a cada aluno desenvolver ao máximo as suas potencialidades pessoais. *A posteriori*, que dizer, adaptando a cada criança, previamente submetida a um exame, o que lhe convém quantitativamente e qualitativamente.

O primeiro tipo de individualização pode satisfazer à maioria dos alunos e, de fato, é o mais correntemente aplicado. Um exame minucioso de todos os indivíduos seria praticamente irrealizável e não esgotaria, aliás, a riqueza dos traços de cada um. Assim como as pessoas de boa saúde não necessitam de ajuda incessante e direta do médico mas simplesmente de condições vantajosas para conservar e fortificar esta saúde, assim também os alunos normais ou supernormais reclamam menos a intervenção constante do pedagogo do que uma liberdade suficiente para que expandam por completo a sua personalidade. No que respeita aos supernormais, no entanto, já se deviam fazer certas reservas. Dificuldades de adaptação se produzem às vezes em crianças ou adolescentes muito inteligentes, e entre as origens destas dificuldades, pode-se apontar a ignorância, por parte dos professores e dos pais, da superioridade destes alunos, ignorância que provoca a repulsa pelo estudo e pela escola; o desenvolvimento de maus hábitos de trabalho; a ausência

de estímulo num meio que não lhes convém, a formação de interesses indesejáveis, etc.

Mas, quando aparecem certas perturbações, quando surgem irregularidades, quando, em suma, se manifestam desvios de qualquer natureza prejudiciais aos indivíduos, então é que nos devemos dirigir ao clínico para explicar o gênero e os motivos destas irregularidades e para facilitar as adaptações ou as readaptações.

Como o podemos verificar empiricamente e como o fato foi demonstrado experimentalmente, as diferenças individuais aumentam com a idade em consequência do próprio desenvolvimento e da particularização crescente dos interesses. Mas o seu diagnóstico é particularmente importante nos primeiros anos escolares visto que as medidas tomadas nesta altura podem comprometer irremediavelmente o futuro do indivíduo ou, pelo contrário, podem ser para êle um auxílio extremamente precioso. No que respeita às dificuldades escolares propriamente ditas, elas têm muitas vezes por objeto noções ou aprendizagens que constituem a chave dos progressos ulteriores, que representam, de certa forma, o capital indispensável para caminhar normalmente através dos diversos graus de ensino. Dado que tais dificuldades se explicam, de fato, por fatores numerosos e que a criança é incapaz de se descobrir a si própria, de analisar o seu caso, é necessário que venham ajudá-la aqueles que estão em condições de encontrar as raízes do mecanismo desviado ou da deficiência verificada. Na prática, a constatação da falta de rendimento é feita com facilidade pelo professor, contanto que êste tenha olhos para ver e que desempenhe a sua missão com consciência. Mas, qual será a causa precisa da adaptação defeituosa? E' quando se formula esta pergunta que surge o problema capital e que o dom do clínico tem de se revelar. Casos aparentemente iguais escondem origens tão diversas! Assim como um médico não se contenta com sintomas gerais para prescrever um tratamento, um pedagogo também não deve satisfazer-se com a simples observação de um rendimento inferior para ministrar um ensino corretivo. Tôdas estas pequenas caras quase iguais para olhos desprevenidos, não são talvez mais que disfarce fáceis de descobrir. Numa mesma escola podem encontrar-se crianças fisicamente diminuídas, crianças enfermiças, crianças que sofrem de defeitos sensoriais, crianças cujo lar está desunido, crianças maltratadas em casa, débeis mentais, instáveis, filhos únicos pouco acostumados à vida em grupo; haverá porventura pequenos perversos, jovens delinquentes, tímidos, etc. Irá o professor tratá-los "in globo", à maneira de um horticultor que rega

uma plantação de Couves? Seria desastroso. Ora, esta prática foi e ainda é demasiado freqüente entre os. professôres primários. Falam de atraso escolar como o público em geral fala de psicopatia, sem se preocupar com o fato destes termos abrangerem variedades múltiplas. Imaginam tratar um atraso geral ou específico à força de repetições, de exercícios suplementares e, até, com ameaças. Isso faz lembrar um médico que recomendasse de forma invariável às pessoas que sofrem de fraqueza geral, que comessem muitos bifes e multiplicassem os exercícios físicos. E, quando tal terapêutica não dá resultado, o que é freqüente, o pedagogo que não admite que se ponha em dúvida a infalível virtude desta pedagogia simplista, declara simplesmente que a criança é um anormal incurável ou um preguiçoso inveterado. Procura então afastá-la ou abandona-a à sua triste sorte...

Que faz o médico inteligente em presença de um caso difícil? Procede imediatamente a um exame pormenorizado do doente, sem desprezar nenhum indício. Setor por setor, órgão por órgão, sintoma por sintoma, progride cuidadosamente, procurando os caracteres comuns que o paciente apresenta com a norma, tenta pôr em evidência os traços que o distinguem desta norma. Interroga, ausculta, apalpa, verifica um processo de investigação por uma outra técnica, em resumo, esforça-se por alcançar um diagnóstico adicional e diferencial tão rico e tão luminoso quanto possível.

Assim deve ser para o pedagogo que se encontra em presença de um caso difícil, quer se trate de um atraso geral, quer de um atraso específico. Como já o dissemos, certas variações não exigem medidas excepcionais porque não são mais do que manifestações habituais da variabilidade humana; só reclamam maleabilidade maior por parte do professor. Em outros casos, porém, existem atrasos tão importantes ou de caráter tão extraordinário que requerem uma atenção muito especial. Podem classificar-se, de modo geral, os atrasados escolares da forma seguinte: há os alunos lentos e atrasados no conjunto; são aqueles que, em francês, se costuma chamar "trainards"; há, por outro lado, os alunos que não são lentos, que, até, podem ser bons no conjunto mas que sofrem de uma deficiência caracterizada numa ou em duas disciplinas ou partes de disciplinas, em aritmética por exemplo, o que acontece com mais freqüência, em leitura, em ortografia, etc.

As origens dos atrasos gerais e específicos são numerosas e muitas vezes diversos fatores atuam ao mesmo tempo. Podemos resumi-las

sistematicamente como segue: há as condições físicas desfavoráveis, causa freqüentíssima nos atrasos gerais; há as condições sociais, os fatores intelectuais, as condições temperamentais, os fatores especificamente escolares ou, por outras palavras, os métodos, a organização, os programas. Mas, cada um desses fatores comporta diversos elementos, e é precisamente a análise pormenorizada dos mesmos que a pedagogia moderna tem procurado realizar. Utilizou para isso métodos muitos delicados e instrumentos, às vêzes, muito complicados. Como aconteceu em medicina, as descobertas técnicas (fotografia, cinematografia, microscopia, etc.) vieram ajudar o clínico nas suas funções diagnósticas. Para sermos concretos, vejamos algumas exemplos. Verificam-se com freqüência, em certas crianças, dificuldades extraordinárias na leitura, na escrita, na ortografia, na aritmética que são as disciplinas fundamentais da escola primária. Para encontrar o remédio adequado, trata-se de levar o diagnóstico de cada caso tão longe quanto possível. Ora, isso só será realizável se conhecermos com exatidão as funções particulares, fisiológicas e psicológicas, que intervêm na aprendizagem normal dessas atividades. Partindo desta consideração, os laboratórios, e, particularmente, os centros de investigação americanos, estabeleceram inventários funcionais muito completos das diversas disciplinas escolares. Hoje, pode-se dizer que já não existe uma única disciplina que não tenha os seus psicólogos. Para só falar dos trabalhos do "Teachers College", da Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, sobre a leitura, de os da Universidade de Chicago sobre a escrita e a aritmética, que são do maior interesse tanto para o cientista puro como para o prático. No que respeita à leitura, estudaram as deslocações e as pausas do olhar enquanto o indivíduo lê; por meio de técnicas fotográficas minuciosas compararam-se estes movimentos e estas pausas em diversos tipos de leitura: leitura de informação, leitura recreativa, leitura de concentração. Estudaram-se as relações entre certas dificuldades e as condições ótimas de apresentação do material: formato das letras, comprimento das linhas, cor do papel, etc. No que diz respeito à aritmética, empreenderam-se também pesquisas muito instrutivas: qual a influência do comprimento do nome dos números sobre o ato de contar mentalmente? Qual o efeito dos atos gráficos geralmente associados às operações aritméticas? Como passa a criança da imagem de conjunto concreto à noção de quantidade e de número? Qual a dificuldade

relativa, nas diversas idades, das operações fundamentais? Qual a influência provocada sobre o ato de contar pela familiaridade dos objetos a contar, e assim por diante. Em resumo, conseguiu-se elaborar monografias completas das disciplinas fundamentais. Estas monografias deram ensejo de melhorar a didática das mesmas matérias e, graças a elas, foi possível estabelecer planos pormenorizados de diagnósticos que facilitam grandemente o exame dos alunos atrasados.

Pôde-se verificar muitas vezes que deficiências sérias provinham do fato de certos erros se terem tornado habituais. A descoberta destes erros, a altura em que se manifestam e podem ainda ser eliminados com facilidade, torna-se, portanto, uma parte importante do programa educativo. Está indicada sobretudo, repetimo-lo, para a escola primária, mas o ensino secundário pode igualmente lucrar com estas técnicas de investigação. *Mutatis mutandis*, o interesse dos diagnósticos precisos, tanto como dos prognósticos válidos, continua a ser grande quaisquer que sejam as categorias de alunos e ninguém pode afirmar que o ensino secundário está isento de casos de inadaptação.

Como, praticamente, realizar os diagnósticos que os inventários funcionais tem por fim orientar? O ideal seria que cada professor pudesse tornar-se o clínico da sua própria escola ou da sua classe, pois há atrasados em qualquer escola ordinária e numa percentagem bastante elevada. Há ainda muito que fazer neste sentido. Era de desejar que a formação dos educadores, tanto na escola normal como no decorrer da profissão, fosse nitidamente orientada para a observação direta, para o tratamento individual dos alunos que lhes são confiados, pois a boa vontade não chega neste domínio. Acrescentarei que o "curso pedagógico" das nossas universidades, destinado em princípio a todos aqueles cujas funções têm uma relação direta com a escola, deveria também adotar um feitio muito mais concreto e prático. A Escola já sofreu demasiado da superabundância dos teóricos. Importa, em suma, criar nos educadores uma atitude de espírito muito mais do que comunicar uma falsa erudição. Devem possuir o sentido da observação; é preciso que eles se tornem sensíveis à maneira de uma chapa fotográfica, capaz de registrar naturalmente coisas insignificantes em aparência mas tantas vezes altamente sugestivas para quem as sabe interpretar. Ora, há educadores que vivem anos em contato quase permanente com os seus alunos sem saber mais deles do que

o nome, a cara e as capacidades gerais. Estes homens são talvez distribuidores escrupulosos de lições. Não são clínicos.

No entanto, mesmo na hipótese do mestre perceber a importância deste estudo individual dos casos especiais e ser capaz de o empreender, haverá problemas que ele não poderá resolver completamente ou de forma segura. Será então obrigado a recorrer à colaboração do médico e do psicólogo profissional. Por outras palavras, haverá necessidade de mandar certos indivíduos às clínicas pedagógicas ou a instituições similares. Trataremos mais adiante destes casos.

Para ajudar o pedagogo a ver claro nos casos concretos, os investigadores especializados elaboraram, como dissemos, inventários diagnósticos. Geralmente esses inventários vêm acompanhados de uma exposição sumária das noções indispensáveis à compreensão e ao uso dos testes, dos instrumentos, etc, exigidos para o estabelecimento de um exame completo nos casos ordinários. A título de exemplo, eis algumas rubricas de um dos inventários preparados para as escolas elementares de Nova-Iorque. Trata-se da habilidade em leitura nos primeiros graus.

Uma primeira seção relaciona-se com as aptidões gerais de base: compreensão das palavras, a qual será medida por meio de testes de vocabulário oral tais como os do tipo BINET-TERMAN OU do tipo coletivo; a compreensão das orações-parágrafos e das pequenas unidades, medida por meio de testes orais de informação; a capacidade de perceber explicações determinadas pela observação direta e por escalas de apreciação, os hábitos vocais e lingüísticos, revelados pela observação; a capacidade de manejar livros, lápis, material escolar, capacidade que será conhecida por questionários de observação.

Uma outra seção trata do domínio das palavras. Tem por fim, particularmente, informar sobre o valor global, indicado em termos de idade ou de grau escolar, de capacidades tais como as seguintes: nível e segurança de reconhecimento das palavras — nível e precisão na pronúncia das palavras isoladas — nível e precisão na reconhecimento e pronúncia das palavras em leitura silenciosa de um trecho que tem sentido. A mesma rubrica comporta, além disso, informações sobre os métodos usados na reconhecimento das palavras. Estes métodos descobrem-se pela observação e pela análise dos erros por meio de testes apropriados. Qual será, por exemplo, a influência do contexto? A da forma visual global das palavras? A atenção às sílabas e aos fonogramas? As letras? A diversos por menores? Qual será a parte principalmente notada: começo, meio, fim?

Qual o grau de atenção prestado às características sonoras das palavras, etc. ?

Uma terceira seção expõe as modalidades individuais na análise das palavras, no que respeita aos processos rápidos ou lentos, superficiais ou atentos, utilizados pelo aluno. Tôdas estas particularidades serão descobertas por observação direta e por meio de testes diagnósticos. Assim, se poderá verificar se uma criança persevera para vencer uma dificuldade ou se ela passa rapidamente sem procurar a solução; será possível saber se ela tenta diversos meios para remover um obstáculo ou se se obstina na mesma tática; se fica facilmente satisfeita com um resultado, qualquer que seja, ou se revela sentido crítico; se se interessa pela análise das palavras ou, pelo contrário parece fatigada e aborrecida, etc....

Vê-se imediatamente quão preciosos instrumentos de prospeção tais documentos representam nas mãos de um educador curioso. Graças a eles, será possível, na maioria dos casos correntes, fazer uma investigação sistemática e isolar a ou as causas das dificuldades encontradas.

Um dos elementos do inventário que acabo de resumir, o que incide sobre a parte das palavras principalmente percebida pela criança, lembra uma pequena história pessoal cuja importância não quero exagerar mas que, no entanto, tem um certo valor sugestivo. Há aproximadamente quinze anos estava eu a realizar uma investigação em escolas belgas, investigação que nada tinha que ver, aliás, com a pedagogia clínica. Ora, numa escola, notei por acaso que um aluno, aliás inteligente, apresentava resultados bastante singulares nos testes de atenção perceptiva, de memória, de reconhecimento e de reprodução. Assim, numa prova de VERMEYLEN em que se trata de localizar um certo número de pontos espalhados num tabuleiro, êle fixava perfeitamente os pontos situados nos quadrados periféricos ; nos testes de memória de desenhos de Binet, reproduzia com muita perfeição as linhas externas; nas evocações de números ou de letras, as extremidades eram melhor fixadas. Até aqui, o caso não tinha outro interesse a não ser a sua originalidade mas o resultado dessas experiências tomou de repente um valor inesperado de diagnóstico. O professor da criança, com quem troquei impressões no fim da sessão, confirmou que o rapazito era bom aluno mas que era muito fraco em ortografia e que desistira de lha ensinar. Pedi que me mostrasse um dos seus cadernos. Quase todos os erros apareciam nas palavras um tanto longas e, em geral, no meio destas palavras. A causa precisa da fraqueza ortográfica estava pois descoberta com grande admiração do professor. Tratava-se de um tipo nitidamente visual e de visualização marginal, se

assim nos podemos exprimir. A percepção do indivíduo limitava-se quase exclusivamente aos contornos e descurava o centro. Não sei se o professor, empreendeu exercícios corretivos mas, em todo o caso, o caminho terapêutico estava claramente indicado-

Utilizando métodos do gênero dos que são sugeridos pelos inventários diagnósticos, F. J. Schonell, atualmente professor da Universidade de Swansea, determinou os fatores de atraso mais freqüentes nas disciplinas essenciais. No que respeita aos atrasos ortográficos, eis como se repartem as suas origens para as crianças de Londres: percepção visual deficiente do material verbal, quer na discriminação, quer na extensão do campo; uma percepção auditiva insuficiente do mesmo material, condições emotivas contrariantes, defeitos visuais, freqüentação irregular, distração, apatia ou falta de perseverança; negligência habitual do pormenor; audição defeituosa; defeitos de linguagem; mudanças freqüentes de escola (1). O problema da aprendizagem da ortografia é importante em qualquer país, mas, onde se fala a língua inglesa, apresenta um valor e uma dificuldade excepcionais visto os obstáculos que a criança tem de dominar e a ajuda relativamente insignificante que lhe fornece a imagem fonética. A extrema variedade da representação gráfica de um mesmo som deu ensejo a lingüistas pacientes e apaixonados de cálculos estatísticos de estabelecer o número das formas gráficas que poderiam exprimir foneticamente certas palavras. Assim, o termo "foolish" pode-se escrever, segundo estes cálculos, de 613.975 maneiras! É o caso de repetir que o inglês escreve "borracha" e pronuncia "cautchu"!...

No que respeita aos atrasos aritméticos, podem-se apontar as seguintes origens: efeito do meio, da família e da escola, a pobreza da experiência pré-escolar que impediu a aquisição da noção concreta dos primeiros números pela manipulação dos objetos; o início de um trabalho numérico formal e abstrato antes de ter atingido o nível de compreensão suficiente para perceber as relações abstratas. Lembro-me, a êste propósito, de um exemplo citado por JUDD. Incapaz de realizar certas operações mentais, um pequeno aluno reduzia qualquer adição que tinha de fazer a uma simples contagem. Esta particularidade foi revelada pelo seu hábito de marcar pequenos pontos ao lado dos algarismos a adicionar. O estado de saúde, a fadiga, o trabalho em casa antes e depois das aulas, a freqüentação irregular, a descontinuidade educativa que aparece por vêzes entre o jardim-escola e a escola primária ou entre duas escolas,

(1) F. J. SCHONELL: *Backwardness in the Basic Subjects*. Londres, 1942.

as passagens de classe apressadas, a falta de correspondência entre os manuais, podem igualmente explicar certos atrasos em aritmética. Do lado do mestre, indiquemos as explicações exageradas dos processos aritméticos, o abuso do mecanicismo, os problemas fora da vida, a iniciação de novas matérias antes do domínio completo das noções anteriores. Entre os fatores intelectuais propriamente ditos, figuram a deficiência mental, a fraqueza da memória dos números, a dificuldade do poder de concentração. Causas emocionais intervêm igualmente como sejam os efeitos do fracasso, o feito temperamental, especialmente o nervosismo e a impulsividade. Às vezes, um professor antipático pode explicar parcialmente um atraso. Pessoalmente, lembro-me ter experimentado durante o primeiro ano do colégio um verdadeiro horror das matemáticas, horror que não era inato mas que fora suscitado por um professor de barbas e inaxorável (2).

Na verdade, os inventários diagnósticos não são somente úteis para remediar as dificuldades. É isso, sem dúvida, a sua finalidade primitiva e sempre continuará a mais importante, mas um mestre cuidadoso nas suas contas e com a sua administração poderá muito bem, quando tiver vagar para tanto, examinar os alunos regulares segundo o plano sistemático usado com os atrasados, pois que os melhores nunca são perfeitos e os professores mais hábeis podem sempre aperfeiçoar os seus processos de ensino. Aprofundar o conhecimento íntimo do que êle se esforça por ensinar e saber a medida exata do proveito que o aluno colhe do ensino, tal deve ser a preocupação constante do mestre.

A função diagnóstica de um educador é, pois, consideravelmente facilitada pelas indicações que lhe são fornecidas pelos investigadores de profissão, mas não basta, no entanto, possuir um formulário com a lista dos defeitos habituais e das suas explicações. É indispensável ter um certo treino nas técnicas a empregar e estar apto a interpretar convenientemente as nuances sutis que a análise descobre no comportamento das crianças. "Só se trata de observar e de experimentar, dizia já BINET, mas quanta dificuldade em encontrar a verdadeira fórmula!"

Passamos a indicar rapidamente algumas das técnicas ao alcance do prático escolar, técnicas em que êle se exercitará conforme as circunstâncias e conforme a finalidade dos seus diagnósticos.

(2) Cf. F. J. SCHONELL: *Diagnosis of Individual Difficulties in Arithmetic*. Londres, 1942, 2.^a ed.

Há em primeiro lugar os testes. O método é suficientemente conhecido e vulgarizado entre nós para que eu me possa dispensar de falar dele de forma desenvolvida. Limitar-me-ei, portanto, a sublinhar as possibilidades consideráveis e a relativa facilidade desta técnica. Em matéria de testes escolares, conhecemos pouco mais no nosso país do que os testes globais, quer dizer, os que se limitam a exprimir um resultado geral. Mas uma espécie de testes que se desenvolveu muito na Inglaterra e além Atlântico no decorrer dos últimos anos são os testes diagnósticos analíticos cujo uso é de tão grande auxílio nos casos que nos interessam presentemente. Estas provas, sobretudo destinadas a estudar os atrasos específicos, põem em evidência os diversos mecanismos e operações que intervêm numa determinada disciplina; assim um teste diagnóstico de leitura será composto de várias partes que permitem revelar a extensão maior ou menor do vocabulário ativo e passivo, o grau de facilidade na apreensão de termos novos, o hábito de ler palavra por palavra ou por grupos de palavras, a compreensão maior ou menor do que foi lido, etc., pois todos estes aspectos não são necessariamente correlativos. Um teste diagnóstico de aritmética terá, por exemplo, como conteúdo, exercícios especialmente elaborados para verificar em que medida o aluno percebe os enunciados dos problemas, com que precisão executa certos cálculos mentais, qual a sua capacidade relativa nas operações fundamentais, etc.

Seria de desejar que uma grande variedade de testes, um verdadeiro arsenal diagnóstico, fosse posto à disposição dos educadores, nas próprias escolas, para as necessidades habituais do trabalho escolar, mas, sobretudo, nas clínicas médico-pedagógicas. E é precisamente um dos numerosos méritos de instituições como o Instituto Aurélio da Costa Ferreira e o Instituto de Orientação Profissional de Lisboa esforçarem-se por alcançar êste fim, traduzindo, adaptando e elaborando provas mentais e escolares que prestarão os maiores serviços à escola, à profissão e à clínica portuguesas.

Ao lado dos testes, há o método de introspeção. Posto que pertença antes à médico-pedagogia, o prático pode, no entanto, empregá-lo em certos casos sob a forma simples ou sob o aspecto de exame psicanalítico. Exige muita experiência e delicadeza e foi com razão que se apontou os perigos que êle pode apresentar, praticado por mãos inábeis ou quando os seus resultados são interpretados em função de uma doutrina demasiado rígida. A simples introspeção permitirá por vêzes levar os próprios alunos a descobrir a localização exata das suas dificuldades e a

sua origem, pois, raramente, para não dizer nunca, as crianças fazem espontaneamente êste exame de consciência. Precisam de alguém que nisso as estimule e oriente.

A observação atenta ao trabalho normal e do comportamento é outra técnica correntemente empregada, mas a sua simplicidade aparente não nos deve iludir. Para descobrir os pormenores de execução de uma dada tarefa, é necessário mais do que atenção, é preciso exercício e uma disposição prévia, uma espécie de faro comparável ao golpe de vista do arquiteto, ao sentido clínico do médico, à habilidade do mecânico. Às vêzes, a observação do trabalho tal como se executa nas condições habituais não dará resultados satisfatórios. Por exemplo, se uma criança comete com freqüência um certo tipo de erro nas operações aritméticas nem sempre poderemos explicar êste erro constante pelo exame, mesmo cuidadoso, do indivíduo ou pela aplicação de testes diagnósticos. Será talvez útil pedir ao aluno que exprima em voz alta as operações mentais que êle efetua ou que decomponha por escrito no quadro preto a síntese do trabalho global.

Será também revelador, por vêzes, empregar o método de comparação: pôr em paralelo o trabalho do melhor aluno com o trabalho do indivíduo cujo diagnóstico interessa ou os resultados dêste último com um caso semelhante numa outra classe ou numa outra escola. Desta forma, realizar-se-á o método das diferenças dos fatores, verificando-se quais os pontos comuns, quais os pontos que diferem.

Quando isso seja possível, a história do caso-problema poderá também ser feita e trará eventualmente luzes para a sua interpretação e para a cura.

Quando é que o atraso surgiu? Como? Com que professor? Qual foi a sua evolução, etc.

Como se vê, os métodos diagnósticos do pedagogo são tão numerosos e variados como os meios usados pelo médico-clínico. A observação simples é completada pela ajuda de instrumentos, de relativos, de informações colhidas de diversas fontes. Mas há uma maneira de se servir de tôdas estas técnicas e é justamente nisso que reside a grande arte e que se revela o verdadeiro valor prático.

A despeito dos esforços que se possam fazer para desenvolver no professor o sentido clínico, e apesar das vantagens que haveria em poder sempre realizar na própria escola o diagnóstico dos atrasados gerais ou específicos, torna-se indispensável recorrer, em certas circunstâncias, a especialistas e sair, portanto, do local escolar. Médicos e psicólogos virão

então auxiliar o professor. Com efeito, casos insolúveis ou muito complexos apresentar-se-ão fatalmente na escola e não se pode exigir do pedagogo que seja ao mesmo tempo homem de bom senso, médico, psicólogo, lecionador.

Por outro lado, a organização de um centro completo de investigação em cada escola não é realizável por motivos práticos e econômicos.

Foi para obviar a estas dificuldades que se criaram as clínicas de orientação psicológica, os centros médico-pedagógicos e instituições similares. Não quero alargar-me sobre as modalidades da sua organização. Aquêles a quem o assunto interesse mais encontrarão pormenores nas obras dos especialistas que descreveram essas instituições e das quais HEALY foi o grande promotor nos Estados Unidos no começo deste século. As clínicas psico-pedagógicas são, em geral, instaladas nas grandes cidades, anexas muitas vezes às universidades ou colaborando, pelo menos, com os seus laboratórios psicológicos e médicos. O pessoal, em regra, comporta um chefe psicólogo, perito em métodos analíticos e um médico; estas duas atribuições podem ser reunidas na mesma pessoa, e isso acontece muitas vezes. Além dessas pessoas, a clínica dispõe ainda de um psicólogo adjunto treinado na rotina dos testes. Êste adjunto é geralmente uma mulher que possui ao mesmo tempo uma formação pedagógica prática. A clínica dispõe ainda de um ou mais assistentes sociais, de um estenógrafo (visto a necessidade de escrever tanto quanto possível por extenso os relatórios dos exames). Em matéria de aparelhagem, estas instituições possuem uma larga coleção de testes e os instrumentos mais freqüentemente exigidos. A sua finalidade é, pois, continuar o estudo científico das crianças difíceis ou delinqüentes que lhes são apresentadas pelos pais, pelas escolas ou pelos tribunais.

Abordando êste assunto, saímos já, talvez, do quadro da pedagogia normal mas ainda não estamos, no entanto, no domínio da pedagogia patológica. Trata-se de uma dessas criações que acompanham necessariamente os progressos da ciência e o desenvolvimento das necessidades sociais num mundo cada vez mais complicado, e cuja multiplicação é de desejar, tanto para o proveito dos anormais como dos normais.

Para ilustrar a maneira como as clínicas psicopedagógicas estudam a inadaptação escolar e se esforçam por encontrar uma terapêutica adequada, o melhor, acho eu, é dar um exemplo concreto. Escolherei um na galeria de uma clínica que conheço pessoalmente, a de LOVAINA, e resumi-lo-ei.

Trata-se de um rapaz de 15 anos, nitidamente acima da média no que respeita a todos os traços físicos. Vive em Bruxelas com os pais e três irmãs mais velhas, fala com desembaraço as duas línguas nacionais. Nunca foi bom aluno nem na escola primária nem na escola secundária, onde fracassa completamente no segundo ano da seção greco-latina. Tra-zido pelos pais à clínica, foram-lhe ministrados diversos testes. Os resultados são superiores ao septuagésimo-quinto percentil dos adultos. Estamos pois em presença de uma inteligência superior à média, com aptidão especial no domínio da observação refletida. O seu desenvolvimento mental foi rápido desde o início. Falou e andou aos 14 meses. Nada, na sua saúde, que possa justificar os seus maus resultados escolares ; nada de especial também do lado afetivo nem na conduta para explicar a falta de adaptação. É um rapaz educado, distinto, que mostra muito boa vontade no decorrer dos exames psicológicos e, apesar dessas vantagens, não chega a alcançar êxito numa classe nitidamente inferior às suas capacidades. A sua personalidade de adolescente apresenta alguns traços típicos. Dedicar-se à paleontologia com perseverança, visita os museus, faz coleções, lê grossos volumes de divulgação, redige pequenos estudos bem arquitetados sobre estas matérias. Desde tenra idade, interessou-se vivamente pelas coisas da natureza; primeiro por pássaros, depois por insetos e a sua ambição é ser um dia conservador de museu. Quando o interrogam sobre os seus fracassos, declara fazer o que pode mas ser incapaz de estudar coisas aborrecidas. Memoriza uma lista de palavras para as esquecer dois dias mais tarde; não se queixa dos professores, mas sim da sua maneira de ensinar. Nunca gostou da escola, formou-se sobretudo fora dela e possui um círculo de interesses muito específicos. Que aconselhar aos pais? Estaria pouco indicado pô-lo numa classe inferior, dados os seus conhecimentos especiais e o seu desenvolvimento físico. Não obteria aliás melhor êxito do que naquela onde se encontra. O que parece mais razoável e mais pedagógico, é proporcionar a este adolescente um ensino individual que não esteja ligado estritamente aos programas habituais mas que apresente as matérias agrupadas em volta dos centros de interesses particularmente vivos neste rapaz (3).

Pode-se verificar por este simples exemplo como o tratamento de casos semelhantes exige informações provenientes da múltiplas fontes e necessita por conseguinte da colaboração do psicólogo, do médico, da família, das autoridades escolares, etc. Os setores de inquérito podem agru-

(3) Revue Belge de Pédagogie. Janeiro de 1940, págs. 206-215.

par-se de forma cômoda em volta das dez rubricas que foram outrora sugeridas pelo Dr. Walter S. Fernald: Exame físico — história pessoa! e do desenvolvimento — história da família — progressos escolares — resultados dos testes pedagógicos — conhecimentos práticos — história econômica — história social — reações morais — exame psicológico. O conjunto destes dados constitui a *case-history*, a história do caso.

Mas, o benefício das clínicas com dificuldade pode ultrapassar o círculo das aglomerações importantes, sobretudo onde os meios de comunicação são pouco desenvolvidos. Criaram-se, às vêzes, clínicas ambulantes, na América por exemplo, para levar até às mais pequenas aldeias as vantagens do sistema, mas isto é um tanto americano e de difícil realização no nosso país. Como não se trata, afinal, senão de casos excepcionais, achamos mais interessante a sugestão de C. BURT e podia ser tomada em consideração. Êste professor da Universidade de Londres propõe, com efeito, a nomeação de psicólogos-visitadores, espécie de inspetores que reunam a prática educativa à especialização na arte do diagnóstico e que passariam periodicamente nas escolas rurais para se informarem dos casos difíceis, procederem ao seu estudo, proporem eventualmente as medidas a adotar. Ao mesmo tempo que desempenhariam essas funções, poderiam iniciar os educadores na pedagogia clínica, organizar demonstrações e contribuir desta forma, de maneira notável, para o aperfeiçoamento da educação pública em todo o país.

Até aqui não falamos senão de forma accidental de pedagogia corretiva. Quando um diagnóstico foi bem estabelecido, é preciso aplicar remédios. Trata-se sempre, em suma, de uma individualização mais ou menos acentuada nos métodos, nas matérias, no tempo, na atmosfera, enfim nas diversas condições que acompanham a aprendizagem ou o estudo. Não quero tentar hoje desenvolver o aspecto terapêutico da pedagogia dos atrasados. Aliás, é realmente mais fácil sugerir corretivos do que fazer bons diagnósticos. Basta pois enumerar rapidamente as soluções gerais e particulares que foram propostas ou aplicadas em matéria de individualização do tratamento pedagógico.

Faremos primeiro notar que, quando se trata de um atraso geral originado por uma deficiência mental mais ou menos profunda, a solução que se impõe é não só uma diminuição de matérias mas uma modificação do conteúdo dos programas e a adoção de métodos essencialmente concretos. Como se sabe, a deficiência mental inata é um estado que pouco se pode modificar; o C. I. fica praticamente constante e por isso, é muito mais sensato tirar o maior rendimento do capital de que se dispõe

e não sustentar ilusões sobre as possibilidades reais dos deficientes mentais. Nunca, se se tratar de verdadeiros anormais de nascença, eles alcançarão o rendimento dos normais. A tarefa dos institutos de educação especial está pois claramente indicada: assegurar aos seus pupilos, conforme o nível e conforme as suas eventuais disposições especiais, a formação prática que lhes evitará, na medida do possível, serem um encargo para a sociedade, mas lhes permitirá, pelo contrário, desempenharem uma função, por modesta que seja. Atualmente, todas as instituições para a infância anormal seguem, aliás, este caminho, mas nem sempre assim foi. A ambição de certos diretores era por vezes mostrar exemplares de reeducação que, aparentemente, se tinham normalizado. Podemos afirmar que, nestes casos, não se tratava de verdadeiros deficientes originais ou então ludibriavam o público.

Quando se trata de um atraso geral cuja causa é acidental, será possível em certos casos eliminar o fator de perturbação. Tratar-se-á por conseguinte de verdadeira reeducação. Onde a população escolar é suficientemente elevada criaram-se por vezes classes de recuperação em que os atrasados acidentais, sob a direção de um mestre especial, recuperam o que perderam; quando atingem o nível médio para a sua idade, quer dizer, quando possuem um quociente educativo normal, são reconduzidos às classes ordinárias que lhes convêm. Estas classes especiais devem, é claro, ter poucos alunos pela boa razão que o ensino tem de ser de caráter predominantemente individual. E' de aconselhar igualmente não designar estas classes de maneira pejorativa. Se os pais, e até as crianças, ouvem falar de seção dos anormais, isso pode prejudicar consideravelmente o sistema. Chame-se-lhes antes de melhoramento, seção individual, classe de treino ou de ajustamento, será muito melhor. A aplicação deste sistema encontra-se particularmente desenvolvida nas grandes cidades dos Estados Unidos.

Mas nem sempre é possível criar classes especiais e este é o caso especialmente para todas as escolas rurais. Como, pois, ministrar a cada um o que lhe convém? O desenvolvimento dos sistemas de individualização elaborados para os alunos regulares, tais como o Dalton-Plan, o Project-Method, a prática de Winnetka, o sistema dos verbetes, etc. obterão com certeza bons resultados. Várias experiências, aliás, já o têm demonstrado. Uma grande liberdade na escolha do trabalho, na organização do horário, na adoção dos métodos de estudo, no ritmo das tarefas, é um princípio excelente que vale para todos os graus de inteligência e para todas as variedades de capacidades, com a condição, todavia, de que o

mestre seja bem informado a respeito dos seus alunos. Um sistema de uso corrente nos Estados Unidos é dividir as escolas ordinárias em três grupos segundo a rapidez de rendimento: os lentos, os normais, os rápidos. As promoções não são nada rígidas e os alunos podem sempre passar de um grupo ao outro quando uma tal mudança pareça vantajosa.

Quando se trata de atrasos nitidamente específicos, o ensino corretivo limita o seu objetivo aos pontos fracos ou aos mecanismos desviados. Para isso, elaboraram-se técnicas particulares e material engenhoso: lições mais curtas, séries de exercícios cuidadosamente graduados que comportam exclusivamente as dificuldades reveladas pelo diagnóstico. processos de auto-correção, material didático utilizando o instinto lúdico, etc.

Digamos ainda que, no que respeita à pedagogia dos atrasados, se deve ter em conta a personalidade do professor. À força de concentrar a atenção sobre as personalidades, ricas ou pobres, das crianças, chega-se às vezes a esquecer que o ensino é uma relação entre dois termos e que a individualidade do mestre também tem a sua importância. Queremos dizer que, na escolha dos educadores, é preciso encarar disposições morais especiais. Quanto mais excepcionais forem as crianças, tanto mais o mestre deve ser também excepcional em qualidades.

Acrescentemos enfim que a terapêutica, tanto como o diagnóstico, exige a colaboração. Educadores, médicos, psicólogos, pais, devem ajudar-se mutuamente nas tarefas essenciais pois que, se cada um age por sua conta e eventualmente em sentido contrário, em vez de curar só se conseguirá agravar o mal.

Espero ter mostrado todo o interesse que o método diagnóstico apresenta para a pedagogia escolar e para a educação em geral. Uma coisa apenas é de desejar: é ver multiplicarem-se cada vez mais técnicas como aquelas que passamos em revista.

Mas este progresso encontra obstáculos ou, mais exatamente, objeções, e queria terminar refutando-as resumidamente. Todo novo passo no aperfeiçoamento de qualquer serviço esbarra com dois gêneros de críticas que talvez alguns dos que me escutam formularam interiormente. Uns reconhecem em princípio o valor das inovações mas receiam as despesas que estas novidades acarretam, como se a utilidade do dinheiro não fosse afinal melhorar progressivamente o bem estar da humanidade.

A esta objeção de ordem monetária, responderei em linguagem monetária e irei buscar os meus argumentos aos americanos, que costumam fazer os seus cálculos em termos de dólares. Quando se quer apreciar

com justiça o custo de uma reforma, é preciso não nos deixarmos hipnotizar pelas verbas gastas, mas é necessário pensar também no que essa despesa rende, pois que se trata de uma colocação de capital, e não nos devemos esquecer também das perdas que evita. Por outras palavras, estamos sempre em presença de um balanço de perdas e lucros. Uma comissão americana, presidida pelo psicólogo Ayres, fêz recentemente os cálculos seguintes: 40.000.000 de dólares se gastam anualmente com o tratamento especial dos alunos atrasados. Ora, existem aproximadamente 33% de atrasados entre a população escolar dos Estados- Unidos. Uma importante função do inventário inicial dos alunos seria justamente prevenir o ensino de coisas que já foram ensinadas. A comissão calcula que mais de metade desta soma poderia ser recuperada por algumas medidas suplementares, relativamente pouco onerosas, que permitiria um diagnóstico diferencial inicial de tôdas as crianças atrasadas. E o lucro assim realizado não é tudo, pois que se deve ter em conta as vantagens a longo prazo, quer dizer, a sociedade lucrará com o rendimento superior que fornecerão como adultos as crianças que se tenham beneficiado de uma pedagogia nitidamente individualizada.

Há outro grupo de objetantes: são cépticos ou talvez preguiçosos. Põem em dúvida os melhoramentos que os inovadores propõem. Estas reformas são muito bonitas no papel, dizem eles, mas para as realizar é preciso encontrar boa vontade e competências. Ora, essas são raras o insuficientes, e nunca se passa dos belos projetos. Que responder aquêles que desanimam antes mesmo de iniciada a empresa? Simplesmente isto: Os progressos que foram realizados noutros países não são quimeras, mas sempre foi verdade que nada se consegue sem esforço. A vontade e o espírito de iniciativa têm muitas vêzes mais importância nestas matérias do que a inteligência propriamente dita. A arte não é mais do que uma longa paciência, repete-se, e EDISON exprimia a mesma idéia de forma mais pitoresca: "O gênio é constituído de 1% de inspiração e de 99% de transpiração".

BIBLIOGRAFIA

Julgamos útil, para aquêles que porventura desejem prosseguir no estudo da psicologia e da pedagogia dos alunos irregulares, indicar um certo número de trabalhos sôbre o assunto. Limitamos a nossa escolha às obras mais importantes e tanto quanto possível recentes. Não incluímos na lista os estudos publicados em revistas da especialidade por o

seu número ser demasiado extenso e a sua consulta difícil nas circunstâncias atuais.

- ANDERSEN, HAROLD H., *Las clínicas psicológicas para la infancia en los Estados Unidos y la obra del Doctor Healy*, Madrid, 1935.
- BACHELARD P. M., *The Education of the Retarded Child*, Londres, 1934.
- BAKER H. S. e TRAPHAGAN A. D., *The Diagnosis and Treatment of Behavior Problem Children*, Nova Iorque, 1935.
- BAILEY E. W., LATON A. D. e BISHOP E. L., *Studying Children in School*, 2.^a ed., N. I., 1939.
- BAKON P. A., *Practical Suggestions for Teaching Backward Children*, Londres, 1935.
- BENTLEY J. E., *Problem Children: an Introd. to Study of Haudicapped Children*, N. I., 1936.
- BENTLEY J. e E., *Superior Children*, Nova Iorque, 1938.
- BINET A. e SIMON TH., *Les enfants anormaux*, Paris, 1927, 3.^a edição.
- BISH L. E., *Clinical Psychology*, Baltimore, 1925.
- BLACKWELL A. M., *A List of Researchers in Educational Psychology and Teaching Method*, (desde 1918) in "The British Journal of Educational Psychology".
- BREWER J. M. e outros, *Cases Studies in Educational and Vocational Guidance*, Boston, 1926.
- BUCKNER C. A., *Educational Diagnosis of Individual Pupils*, Nova Iorque, 1919.
- BUSWELL G. T., *Summary of Educational Investigations relating to Arithmetic*, Univers. of Chicago. Educational Monograp. n.º 17, 1925.
- BUSWELL G. T. e LENORE J., *Diagnostic Studies in Arithmetic*, Idem n.º 30, 1926.
- BURT C., *The Backward Child*, Londres, 1942. Nova impressão.
- COXE W. W. : *The Organisation of Special Classes for Subnormal Children*, University of the State of N. Y. Bulletin n.º 802, 1824.
- DECROLY O., *Le traitement et Veducation des enfants irréguliers*, Bruxelles, 1925.
- DESCOEUDRES A., *L'éducation des enfants arriérés*, Paris, 1932.
- DRISCOLL G. P. ; *How to Study the Behavior of the Children*, Teachers College, Bureau of Publications, N. I., 1941.
- Educational Diagnosis*, por diversos autores, " Thirty-Fourth Yearbook of the Nat. Society for the Study of Educ. — Public School Publishing", Bloomington, 1935.
- Education of Backyard Children (The)*, Board of Educ. Pamplilet, n.º 112, His Majesty's Office, Londres.
- TRASER D. KENNEDY, *The Education of Backward Child*, Londres, 1932.
- FEATHERSTONE W. B., *Teaching the Slow Learner*, Teachers College; Bureau of Publication, 1941.
- GATES A. T., *The Improvement of Reading*, N. I., 1927.
- DUNCAN J., *The Education of the Ordinary Child*, Londres, 1942.
- GRAY C. T., *Deficiencies in Reading Ability*, N. I., 1922.
- GREEN G. H., *Psychoanalysis in the Classroom*, Londres, 1922.

- Group Activities for Mentally Retarded Children*, United States Department of the Interior. Office of Education. Bulletin n.º 7, N. I., 1933.
- HAMLEY H. R., SCHONELL F. J. e outros, *The Education of the Backward Children*, Publicado pelo Institute of Education and Evans Brothers. Londres, 1936.
- HECK A. C., *The Education of Exceptional Children*, N. I., 1940.
- HILL M. E., *The Education of the Backward Children*, Londres, 1936.
- INGRAM C. P., *Education of the Slow Learning Child*, Londres, 1935.
- INSKEEP A. D., *Teaching Dull and Retarded Children*, N. I., 1926.
- LOUTTIT C. M., *Clinical Psychology*, N. I., 1936.
- MARTENS E. H. e Mc LEAD B., *Teachers' Problems with Exceptional Children*, U. S. Department of Interior. Office of Education. Pamphlets 41, 49 e 55. Government Printing Office, 1934, 1939.
- MONROE M., *Children who cannot Read: the Analysis of Reading Disabilities and the Use of Diagnostic Tests in the Instruction of Retarded Children*, Chicago e Londres, 1932.
- MONROE R. L., *Teaching the Individual*, N. I., 1942.
- MORGAN J. J. B., *Psychology of the Unadjusted School Child*, Nova ed. N. I., 1936.
- MURPHY G. e JENSEN F., *Approaches to Personality*, N. I., 1932.
- ORTON S. T., *Reading, Writing and Speech Problems in Children*, Londres, 1937.
- PYLE W. H., *The Psychology of the Common School Pranches*, N. I., 1930.
- ROBIN, GILBERT, *L'éducation des enfants difficiles*, Paris, 1942.
- ROGERS C. R., *Clinical Treatment of the Problem-Child*, Boston, 1939.
- SCHIEDEMANN N. V., *Psychology of Exceptional Children*, Londres, 1931.
- SCHONELL T., *Backwardness in the Basic Subjects*, Londres, 1942; *Diagnosis of Individual Difficulties in Arithmetic*, Londres, 1942, 2.* ed. ; *The Essentials in Testing and Teaching Spelling*, Londres, 1932.
- SHAFFER L. F., *The Psychology of Adjustment*, Boston, 1936.
- STEWART M., *Education of the Backward Child*, Londres, 1942.
- VALENTINE C. W., *The Difficult Child and the Problem of Discipline* Londres, 1942.
- WALLIN J. E. V., *Education of the Handicapped Child*, Londres, 1929.

INSTITUIÇÃO DE UM DEPARTAMENTO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

A. CARNEIRO LEÃO

Da Universidade do Brasil.

Sem um estado psicológico adequado parece difícil, senão impossível, levar duas nações à luta armada.

Se o fato era improvável no passado, quando as guerras, muito menos destruidoras, atingiam apenas os exércitos nas frentes de batalha e as marinhas nos combates navais, muito mais improvável se torna nos dias presentes e se tornará no futuro, quando a luta total conduz à devastação completa das populações civis.

Dentre as preocupações dos responsáveis pela construção do mundo de amanhã nenhuma mais premente do que a descoberta de um processo capaz de promover o desarmamento moral dos povos.

Foi diante dos olhos do mundo civilizado que a Itália e a Alemanha, consciente e ostensivamente, se serviram d' educação da infância, da adolescência e dos próprios maturos para a formação de um espírito xenófobo e agressivo, plasmado na mística do estado, fim supremo da superioridade da raça e da nação eleita, e no ódio e no desprezo dos outros povos, fadados pelo destino a espaço vital das expansões mais ambiciosas.

A Alemanha, sobretudo, fêz da escola e do lar um fator de educação de sua gente, inspirada na idéia matriz de construir uma nação apta ao comando das demais pelos seus predicados de raça predestinada, nascida para mandar e ser obedecida. "A educação é um instrumento necessário à consolidação do poder do estado social-nacionalista" declara a lei dos nâzisz. Para nos convenceremos da objetividade de tal postulado, cujos resultados patenteamos em todo seu horror, não há mister consultar as leis do terceiro Reich. A palavra de ordem, o dogma intocável, já se encontra exposto há mais de século e meio pela autoridade de Jo-

hann Gottlieb Fichte: "Não sabemos qual é a nossa felicidade, dizia o filósofo da supremacia da nação germânica, e se o Príncipe o sabe sigamolo cegamente. Êle faz conosco o que lhe apraz e quando nos afirma ser necessário o que está ordenando nada mais podemos almejar".

Agira a Alemanha com êsse espírito e dois objetivos:

a) criar-se a consciência de uma superioridade indiscutível e inelutável da raça nórdico-germânica;

b) fomentar o desprêso pelo estrangeiro injusto, calunioso, mendaz e pronto à agressão, o que conseguiu fomentar, na maioria de uma nação de oitenta milhões de almas, em pouco mais de uma década, uma mentalidade catastrófica.

Como, pois, esquecer, na construção de uma instituição internacional para a manutenção da paz, o problema da educação?!

Como, pois, olvidar a necessidade da criação de um órgão que atente na formação da mentalidade dos povos?!

Se os estados estão convencidos de que o desarmamento moral é fator decisivo da paz, não devem tardar em inspirar os sistemas nacionais de educação no sentido da compreensão recíproca entre as nações e em promover cada qual dentro de seus territórios e por todos os meios a seu alcance, os sentimentos de cooperação e de solidariedade internacionais.

Certo, nada será compulsoriamente determinado do exterior a povo algum. Uma instituição encarregada do estudo da educação, como elemento propulsor de cultura e de tranqüilidade universais, poderá e deverá, porém, velar por que nenhum povo tombe no vezo que fêz a Alemanha transformar sua juventude e percentagem enorme de seus adultos nos fatores mais alarmantes de provocação e de ardor combativo conhecidos na história.

Já em 1919, após a guerra anterior, não faltaram desejos nem esforços para a fundação de uma agência internacional de educação visando coligir e disseminar informações quanto ao andamento da ação educativa através do universo.

As impaciências do nacionalismo, cuja obra acabamos de presenciar estarecidos, não permitiram injunções em assuntos (como diziam mal advertidos ou interessados) da exclusiva competência e interesse nacionais. Felizmente a "Organização Internacional do Trabalho", reunindo cinquenta e quatro países detentores de quase três quartas partes da população da terra, debatendo problemas a eles concernentes, buscando sugerir medidas e tendo até elaborado uma legislação internacional do tra-

balho, provou, nesses vinte e cinco anos transcorridos, que o mundo civilizado amadurecera bastante para consagrar um instituto sob cujo modelo se há de tornar viável um "Departamento Internacional de Educação". E não se diga que o problema foi resolvido apenas para países de civilização e de grau de cultura similares. Não, sob alguns aspectos os resultados mais importantes da obra da organização citada foram conseguidos mais depressa no Oriente do que na Europa. O êxito do novo sistema de legislação trabalhista na Índia, no Japão e na China vencerá os mais recalcitrantes.

Deante da vitória de uma instituição demasiado sensível aos milindres nacionalistas, ninguém mais pode temer que um "Departamento Internacional de Educação", lançado em moldes análogos, venha implicar intervenção na liberdade de movimentos de cada estado soberano. Principalmente porque a educação que se não inspire em suas áreas de cultura, não vise a formação do individuo melhor habilitado à vida em uma situação geográfica e climática específica, ignore-lhe os problemas, não leve em conta as características de seu ambiente social e nacional, está destruindo ao invés de construir, criando uma crise de desajustamento e incompreensão em nada favorável ao entendimento entre homens e entre povos.

U de que necessitamos no mundo internacional no referente à educação num estado é do conhecimento de seus objetivos e de seus ideais, de sua filosofia e de sua política educacional capazes de refletirem em seu regime de vida e em suas relações na comunidade dos povos. Uma educação que incuta no espírito das novas gerações uma mentalidade de desforra, que sature a alma juvenil de inspirações de predomínio, que pregue o ódio a credos e a raças, não pode deixar de importar profundamente à comunhão internacional. A adoção de mapas *irredentistas* nas escalas de certos países, no intuito de preparar as novas gerações para recuperarem mais tarde territórios pertencentes a outras nações, mas considerados seus pela identidade de língua ou de sangue; a história, a biologia, a geografia, a antropologia, a sociologia, a física, a química, a literatura ensinadas e aprendidas com fins nativistas são fatos cuja ameaça à ordem e à tranquilidade do mundo não devemos esconder.

Um "Departamento Internacional de Educação", cujos fins sejam a preocupação pelo bem estar de todos os povos, visando um plano de compreensão, cooperação e solidariedade, aliás já esboçado em linhas gerais nos Estados Unidos e na Inglaterra, só poderá ser elemento construtor da paz do mundo. Composto pelos representantes dos governos,

das associações de educação particulares com delegados dos corpos docente e discente das diversas nações, tal instituição será, dentro em pouco, um inspirador, um estimulador e, quando solicitada, um orientador e um assistente inestimável da obra educacional de todos os povos da terra. Através dele não só se terá uma visão clara das diretrizes filosóficas e políticas, como da riqueza ou das carências das iniciativas úteis, das peculiaridades sociais, culturais e educacionais de tôdas as nações.

Sua missão será, afinal, amparar o necessitado, influir com seus conselhos e experiência para evitar o erro, buscar congregar educadores e povos, desembaraçar-se de tudo quanto possa fomentar desconfiança, desunião, rivalidades, incrementar tudo quanto contribua para o desenvolvimento da compreensão e do entendimento entre os homens.

EVOLUÇÃO DO ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL NO BRASIL

ADOLFO MORALES DE LOS RIOS FILHO
Da Universidade do Brasil.

Incumbidos de dar a aula inaugural dos cursos desta nova Escola Técnica Nacional, realizaremos a tarefa dividindo-a em partes. Nelas se estudará o ensino técnico-profissional masculino sob distintos aspetos, emprestando a tão relevante assunto a feição sintética, peculiar a ato docente desta natureza.

EVOLUÇÃO E ANÁLISE DO ENSINO TÉCNICO

Os dois carpinteiros da armada de Cabral que erigiram a cruz de madeira, à margem: do Itacumirim, foram os primeiros artífices civilizados que trabalharam na brasílica terra. Os ameríndios acompanharam com tanta atenção as operações de corte dos lenhos necessários e a feitura daquele sagrado símbolo da religião católica, que Pero Vaz de Caminha, o escriba da esquadra, tão arguto observador, diz que os mesmos *vinham ali estar corn os carpinteiros, e creio que o jaziam mais por verem a ferramenta de ferro, com que a faziam, que por verem cruz, porque eles não têm coisa que de ferro seja.*

Depois, coube aos Jesuítas, chegados com os primeiros verdadeiros conquistadores da terra, implantar em seus domínios as artes e ofícios rudimentares, urna vez que as ensinam aos seus subordinados: o ameríndio e o africano.

Dali por diante, foi a empírica mão de obra dos artífices europeus que, principalmente, levantou fortalezas e templos, quartéis e solares, vilas e cidades.

(*) Aula inaugural na Escola Técnica Nacional.

Uma vez por outra, aparece quem procura melhorar o empirismo pela via do desenho. Tal é o exemplo que nos fornece o Capitão General D. Luís Antônio de Sousa que, em 1771, pretende aqui fazer funcionar uma aula de geometria e desenho técnico, a qual não fracassou porque os alunos foram recrutados à força. ..

E' nas Casas da Moeda do Salvador, do Rio de Janeiro e da Vila Rica, que a aprendizagem das artes e ofícios segue melhor rumo, que o desenho é largamente ensinado e aplicado, que a própria arte brasileira recebe franco impulso.

Os mestres de ofício, os orientadores, vinham de Lisboa. E tinham a obrigação de formar artífices. Assim, quando em 1812 se cogitou de estabelecer no Brasil uma fábrica de lapidar diamantes, ficou determinado que os mestres vindo de Portugal eram obrigados a escolher dois aprendizes e a torná-los oficiais em seis anos, pelo que receberiam prêmios.

A 26 de fevereiro de 1816, chegava a Missão Artística Francesa, composta dos homens notáveis na França, cujos nomes são sobejamente conhecidos. E' a corte em que se destacam Crandjean de Montigny, De Bret e os dous Taunay. Meses depois, em 12 de agosto, era publicada a carta regia, criando, entre nós, o ensino oficial das belas artes, ciências e ofícios. E' nesse documento, hoje histórico, que se encontram as primeiras referências governamentais acerca das vantagens decorrentes da aprendizagem de artes e ofícios elementares. Ficava criada a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios. Assim, ao par dos artistas professôres de arquitetura, pintura e gravura, vieram seis artífices: seralheiro Nicolau Magliori Enout, mestre-ferreiro João Batista Levei, carpinteiros de carros Luís José Roy e Hipólito Roy e curadores de peles e curtidores Fabre Pilité. E, mais, dois especialistas em estereotomia, Carlos Henrique Levavasseur e Luís Sinforiano Meunié; e um professor de mecânica, Francisco Ovide. O longo prazo de dez anos consumido para que a Escola fosse posta a funcionar, a rotina geral, o atraso de uns, a má vontade de não poucos e a ausência de instrução, entre a população, fizeram que aquêles contratados nada oficialmente pudessem levar a efeito. Empregaram-se em oficinas particulares, fundaram outras, deixaram descendência que lhes seguiu o exemplo na indústria e nos ofícios. Os dois estereotômicos fazem que o corte e aparelhagem da pedra venha a atingir a perfeição que ainda é dado observar em edifícios antigos. O professor de macânica desejava ensinar estática, dinâmica e Cinemática, e não fazer modelos de madeira, com dous

operários, de máquinas rudimentares e de rodas d'água, conforme determinava um dos regulamentos. O resultado é que não ensinou oficialmente por causa da denominação da cadeira, mas recebeu pontualmente seus vencimentos durante quase duas décadas, isto é, até morrer. Nesse grande espaço de tempo faz para particulares o que não desejara realizar na, então, já denominada de Academia de Belas Artes: monta indústrias no vale do Paraíba e rodas d'água no Rio de Janeiro. Quanta incongruência existe, às vezes, nas coisas terrenas...

Os primeiros projetos de lei visando instituir oficialmente o ensino de artes e ofícios foram apresentados à Câmara dos Deputados em 1826. O plano geral de ensino organizado pela Comissão de Instrução determinava que na terceira classe das escolas primárias deveriam ser dadas aos alunos noções de geometria, mecânica e agrimensura, e que nas escolas do segundo grau se ensinaria o desenho aplicável às artes e ofícios.

Somente no ano seguinte é que foi aprovado um outro projeto da mesma Comissão, organizando, pela primeira vez, a instrução pública primária. No decorrer da discussão do projeto, o Deputado Lino Coutinho sugeriu que fosse incluída no programa a *geometria gráfica, aquela de saber escrever por via do compasso e régua*. E o deputado Cunha Matos apoiava a proposta do colega Antônio Ferreira França — no sentido de ser incluída a geometria, como matéria indispensável — dizendo que *os princípios de geometria são da última necessidade até para ser pedreiro, carpinteiro*. Naturalmente, o proponente quando disse ser a geometria da última necessidade quis dizer da primeira.. .

Em 1834, tem lugar uma das primeiras tentativas aqui realizadas para o estabelecimento da instrução industrial: foi a conversão do Seminário de São Joaquim em escola de artes e ofícios, estando entre as oficinas de aprendizagem as de ourivesaria e de relojoaria. O estabelecimento teve vida efêmera, porque, entregue à Câmara Municipal, foi substituído, em breve prazo, pelo Colégio de Pedro II.

A 27 de julho de 1837, o Presidente da Província do Rio de Janeiro era autorizado a mandar para o Arsenal de Marinha da Corte todos os menores órfãos e desamparados que houvesse naquele território para aprenderem, no estabelecimento, artes e ofícios rudimentares. Devido à escravidão, que converteu a prática dos ofícios em coisa geralmente indesejável, o ensino profissional só podia ser, conforme demonstra aquela providência, para desvalidos. E êsse estigma o acompanhou até bem poucos anos.

Por sua vez, os estatutos para o *Estabelecimento dos Aprendizizes Menores do Arsenal de Guerra* foram aprovados a 22 de março do ano seguinte. E o regulamento de 3 de janeiro de 1842 dava organização às *Companhias de Aprendizizes Menores dos Arsenais de Guerra*. O mais curioso é que quanto à aprendizagem estava determinado que os alunos: *No tempo das horas vagas serão entretidos nas diversas oficinas, em trabalhos próprios da sua capacidade*. Esse entretenimento era tão vago, na idéia e execução, como o próprio tempo disponível depois de serem empanturrados os pobres aprendizizes com teorias e ciência. Também o diretor dos estudos se chamava pretenciosamente de *pedagogo* !

A questão da instrução técnico-profissional ia merecendo, cada vez mais, a atenção daqueles que desejavam solução definitiva, de resultados práticos e imediatos. Assim, em 1851, o grande artista e arquiteto Manuel Araújo Pôrto-Alegre, referindo-se à falta que a instrução técnica fazia em nosso país, dizia: *Porque não concorremos à Exposição Universal de Londres ? E' porque não temos artes; é porque não temos ensino profissional*. E para remediar tão grande falha, logo que ocupou uma das cadeiras de vereador procurou organizar uma escola profissional por conta da Municipalidade, tentativa essa que fracassou em virtude da exdrúxula idéia que teve de dar aos alunos aulas de desenho conjuntamente com o aprendizado do ofício de calceteiro... Compreende-se que, exigindo o desenho leveza e flexibilidade, não poderia irmanar-se com um dos mais rudes e pesados ofícios. Um cronista da época dizia, com espírito, que a escola de calceteiros fora fundada *talvez para tornar desde logo o instituto de proveito à instituidora*.

Em 1854, a lei de fevereiro, que aprovava o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário da Corte, estabelecia que os menores que vivessem em mendicidade seriam recolhidos a "*uma das casas de asilo*", que deviam ser criadas, a fim de receber a instrução do 1.º grau. Finda essa, seriam enviados para as companhias de Aprendizizes dos Arsenais ou de Imperiais Marinheiros, para oficinas públicas, ou, então, para as particulares. Continuava, assim, o preconceito social contrário ao exercício das profissões manuais. Era para desamparados. E, para esses, tanto valia ser operário como marinheiro...

Foi no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado pelo decreto de 12 de setembro de 1854, graças ao amparo de Dom Pedro II, que teve início, com as oficinas tipográfica e de encadernação, a aprendizagem profissional destinada a preparar alunos desprovidos da vista. Essa iniciativa, valiosa, faz recordar os nomes de José Alves de Azevedo,

O cego educado em Paris — e dos Drs. Xavier Sigaud e Claudio Luís da Costa. E, na melhoria moral e pedagógica da instituição, ressalta o nome do Dr. Benjamim Constant Botelho de Magalhães.

Dous anos depois, o surdo-mudo, E. Huet, focaliza a questão do amparo e do ensino profissional do surdo-mudo. Também o Imperador auxilia o benemérito propósito. O aprendizado é feito, no Imperial Instituto dos Surdos Mudos, de começo, em oficinas de encadernador, dourador, pautador e de sapataria. A metodologia, se é que esta existiu, baseava-se na praticagem de ofícios isolados. Os nomes do Marquês de Abrantes e do Dr. Pacheco da Silva estão ligados à fundação de tão útil estabelecimento.

O Dr. Liberato Barroso, referindo-se à aprendizagem técnica, no seu excelente livro sobre instrução pública, editado em 1867, escreveu: *O ensino profissional, é forçoso confessar, pode-se dizer desconhecido entre nós. Em nenhum país do mundo, talvez, a sociedade perde maior quantidade de forcas humanas por causa do abandono das locações e da escolha forçada de profissionais sem as necessárias aptidões naturais.* No mesmo trabalho, na resenha relativa à instrução primária, existem alguns dados estatísticos alusivos a diversas Casas de Educandos Artífices; entretanto, nada se diz relativamente à natureza das instituições nem ao objetivo do ensino nelas ministrado.

Coube ao Conselheiro João Alfredo organizar, no ano de 1874, um projeto de lei que, reformando a instrução, estabelecia, quanto ao Município Neutro, a faculdade do Govêrno instituir escolas de trabalho. Êsse projeto não foi, porém, convertido em lei. Entretanto, aquele estadista funda, no ano seguinte, o *Asilo de Menores Desvalidos* que, em 1894, passou a ser o "Instituto Profissional João Alfredo". O ensino abrangia: a instrução primária, álgebra elementar, a geometria plana, a *mecânica aplicada às artes*, o desenho, a musica e a escultura. A aprendizagem constava dos ofícios correlacionados com as artes tipográfica e litográfica e dos *ofícios mecânicos* de: carpinteiro, torneiro, entalhador, ferreiro e serralheiro, funileiro, alfaiate, encadernador, surrador, cordeiro e sapateiro. Essa complexidade e incoerência na organização das disciplinas e na da aprendizagem subsistiram desde os primeiros dias do Instituto até 1916, quando a orientação foi miais pedagógica e racional. O falso conceito do desvalimento para o exercício das profissões manuais começava, desde então, a ser gradativamente derrocado.

O decreto de 19 de abril de 1879, referendado pelo Conselheiro Carlos Leoncio de Carvalho — notável e erudito pedagogo — previa a

introdução, nas escolas primárias do segundo grau do Município da Corte, da prática manual de ofícios.

Desejando levar avante a idéia longamente acariciada de fundar, a suas, próprias expensas, duas escolas de educação para o trabalho, S. M. o Imperador D. Pedro II fêz inaugurar, em 1882, o primeiro estabelecimento, situado nas vizinhanças do Paço Imperial de São Cristovão. A escola dispunha das oficinas de forja e Serralheria, torneação mecânica e em madeira, carpintaria, marcenaria, litografia, tipografia e gravura em madeira. Completando o programa que se traçara, o Imperador inaugurava três anos depois a escola de Santa Cruz. próxima ao solar daquela Imperial Fazenda, especialmente destinada aos filhos dos antigos escravos da Corte Além do curso prático agrícola, havia a aprendizagem técnica realizada em oficinas de carpintaria e marcenaria, de forja e Serralheria, e de alfaiataria e sapataria.

O substitutivo apresentado pelo Conselheiro Rui Barbosa, em 1882, ao projeto de reforma da instrução elaborado pelo Dr. Souza Dantas, então Ministro do Império, prescrevia que cada paróquia da Capital possuísse uma aula de desenho industrial, anexa ao grupo-modêlo ideado pelo autor; que, nas províncias, fossem criadas escolas de arte industrial. de acordo com, os ofícios e artes nelas exploradas; e que na Corte fosse fundada uma Escola Normal Nacional de Arte Aplicada, onde se formaria o professorado necessário à própria instituição, às escolas normais primárias, aos liceus nacionais e às aulas e escolas de arte. O ensino abrangeria inúmeras cadeiras, dentre as quais se destacavam as de desenho mecânico, arquitetônico, de ornato, de figura, a mão livre, de anatomia e ornamental; geométrico e de perspectiva e, por fim. outra, um tanto esquisita: gravura e fotografia. Além de outras muitas criações, como as aulas e escolas de artes, preparatórias para o curso da Normal de Arte e para proporcionarem aos adultos o completo conhecimento do desenho, o projeto cogitava da criação, no Imperial Colégio de Pedro II, de seis cursos profissionais. Assim, ao lado dos estudos de finanças e de comércio, haveria cursos de máquinas, industrial e de relojoaria e instrumentos de precisão.

Naquele mesmo ano foi apresentado à Câmara dos Deputados um projeto do Deputado pelo Maranhão. Sr. Antônio de Almeida e Oliveira. dando organização integral ao ensino e contendo valiosas e curiosíssimas sugestões. Era um plano amplo. sistemático, com feições inteiramente novas e visando fundar institutos adequados ao preparo técnico das diversas classes sociais. Comentando a desconsideração em que estavam

as artes e ofícios dizia, muito judiciosamente: *Para não cair na humildade dos ofícios, que o mundo antigo desprezivelmente chamava artes mecânicas, os moços do Brasil, que querem alguma coisa mais que isso, ou ser caixeiros (o que aliás é difícil, porque o comercio está entregue ao estrangeiro, e o estrangeiro de preferencia arruma os compatriotas), jazem consistir seus sonhos na obtenção de empregos públicos.* Depois de cogitar da organização do ensino elementar, o projeto previa a fundação de inúmeras escalas técnicas, dentre as quais devem ser destacadas as de química industrial, fiação e tecelagem, e artes e manufaturas.

Visando proporcionar instrução primária e educação manual, o Ministro do Império Dr. Antônio Ferreira Viana cria, em 1883, o estabelecimento que veio a ter o seu nome. Em virtude da lei Rivadávia Correia foi-lhe dada a feição de instituto pré-vocacional.

O, trabalho manual educativo foi instituído pela primeira vez nos programas das escolas municipais em 1888, quando o Conselheiro Balduino Coelho, Diretor Geral da Secretaria do Império, fêz incluir essa disciplina entre as que deviam ser ensinadas na Escola Normal da Corte. No ano seguinte o Prof. Olavo Freire foi contratado para lecionar a Cadeira de Trabalhos Manuais daquela Escola. Muito antes, no Colégio Meneses Vieira havia oficinas de recortador em madeira e em pedra. zincografia e uma aula de cartografia. Nomeado em 1890 professor de trabalhos manuais da Casa de São José, o Prof. Olavo Freire estabeleceu as tarefas em madeira e em vime, a modelagem, a Cartonagem e os exercícios froebelianos. Finalmente, em 1892, êsse grande mestre instituíu no Pedagogium, de acordo com os dados fornecidos pelo Professor Frazão (que cursava a famosa Escola de Naas, na Suécia, dirigida por Otto Salomon), o ensino da modelagem e do *slöjd* em madeira. Êsse grande esforço permitiu que fosse reconhecido o valor da educação para o trabalho, pelo decreto de 8 de novembro de 1890, que reorganizou os ensinos primário e secundário do Distrito Federal. Neles foram incluídos os trabalhos manuais como parte integrante dos programas das escolas de 1.º e 2.º graus. A inovação foi devida ao Dr. Meneses Vieira, que coadjuvou Benjamim Constant na reforma da instrução pública, da qual Ramiz Galvão teve a parte mais importante. Obedecendo a uma seriação pedagógica, os trabalhos compreendiam a Cartonagem, a modelagem e exercícios froebelianos, para o sexo masculino; bem como os de agulha (desde os elementos de corte e de costura até o fabrico de espartilhos), flores etc, para o sexo feminino.

Em 1893, o Prefeito Coronel Henrique Valadares aprovou uma organização para a Escola Normal em que os trabalhos manuais masculinos tinham desenvolvimento até então nunca atingido, porquanto os futuros professores deveriam aprender a tecnologia das profissões elementares e o manejo das principais ferramentas.

Depois, em 1897, 1898 e 1901, diversas reformas do ensino municipal cogitam ligeiramente da instrução profissional. Mas era essa tão reduzida que no último daqueles anos antes citados somente havia dois institutos profissionais.

Pelo seu instituidor, o Prefeito General Sousa Aguiar, ela inaugurada em 1908 a Escola Profissional de seu nome. Disponha das seguintes oficinas: marcenaria, tornearia em macieira, entalhadura, ferraria, ajustação e tornearia mecânica. Desde aquela data até 1913, a Escola não dispunha de curso de adaptação, sendo a sua organização a de uma oficina particular; a aprendizagem ressentia-se, por êsse motivo, de uma orientação tecnológica. Essa situação foi gradativamente melhorada, sendo criado um curso de adaptação (ciências e letras), aperfeiçoada a instalação material e dividida, em 1914, a aprendizagem em dois cursos: trabalho em madeira e tarefas em metal. Em 1916 esses cursos foram fundidos num so, obrigatório para todos os alunos: o das "artes mecânicas." Pela nova orientação, os aprendizes percorriam tôdas as oficinas: marcenaria, entalhadura, torneação em madeira, ferraria, torneação-mecânica e ajustação. O processo de trabalho adotado nas oficinas não era o da especialização, mas o baseado no sistema do *slöjd* sueco, e nos métodos norte-americanos, de Eddy e Woodward. Para êsse fim, as oficinas eram dotadas de séries pedagógicas, inspiradas nos modelos russos e norte-americanos, em que as tarefas são dispostas não só de maneira atraente, mas obedecendo, também, a uma orientação metódica e progressiva. Essa notabilíssima transformação nos métodos do ensino manual foi devida exclusivamente aos esforços do Sr. Corinto da Fonseca, Diretor da Escola.

Depois de uma viagem à Europa, o Dr. Nilo Peçanha, que impressionado ficara com o desenvolvimento e a importância do ensino técnico na Europa, resolveu, em 1909, na qualidade de Presidente da República, fundar Escolas de Aprendizes Artífices em quase todos os Estados da União. A iniciativa não obteve, na prática, os promissores resultados que se esperavam. E isso foi devido à maneira pela qual se fez recrutamento dos professôres e da mestrança. Os professôres nomeados pertenciam, em grande parte, aos quadros da instrução primária, ha-

vido, até, inúmeras professoras. Foram elementos inadequados a tão peculiar ensino, como seja o profissional. E os mestres, recrutados nas oficinas e fábricas, delas trouxeram o empirismo. Entretanto, a iniciativa teve o grande merecimento de focalizar, de maneira mais ampla, a necessidade de solucionar a questão do ensino técnico.

Foi o General Bento Ribeiro quem, na qualidade de Chefe do Executivo Municipal, promulgou em 20 de outubro de 1911 uma reforma do ensino primário, normal e profissional. Êsse decreto, mais comumente conhecido pela denominação de *lei Álvaro Batista*, integrou definitivamente a aprendizagem técnica no plano da instrução pública municipal, dando-lhe a denominação e o caráter de *ensino primário técnico-profissional*. No curso profissional — onde o aprendizado era feito por ofícios isolados, baseando-se, por conseguinte, em absurda especialização — havia de tudo, sendo de notar que umas partes receberam o nome do ofício e, outras, a da oficina.

Deixando o Dr. Álvaro Batista a chefia da Instrução Pública Municipal, foi nomeado para substituí-lo o Dr. Ramiz Galvão, que pretendeu remediar a precária situação das escolas profissionais com a quase supressão das oficinas de trabalho.

A 2 de setembro de 1914, o mesmo Prefeito promulga um novo decreto de modificação dos dois anteriores, conservando as mesmas poucas oficinas de marceneiro, torneiro, entalhador, torneiro mecânico e funileiro e dando organização uniforme aos estudos teóricos, o que representou um erro. pois em matéria de ensino profissional os programas, aulas e trabalhos práticos devem ser diferentes de uma escola para outra. Como estavam organizados, tais estudos não poderiam servir para ensino técnico-profissional, como determinava o regulamento. O curso profissional constava dos mesmos ofícios ou artes mecânicas já anteriormente estabelecidas, com exceção da torneação em madeira (que não foi incluída) e da torneação mecânica, que passou a fazer parte integrante do programa. Nessa ocasião, foi instalada, no bairro do Jardim Botânico, a Escola Profissional Álvaro Batista.

Depois de tantas tentativas para organizar a educação para o trabalho, o Prefeito Dr. Rivadávia Correia, usando da autorização que lhe fora anteriormente concedida, estabeleceu, em 9 de abril de 1916, novo regulamento para as escolas profissionais da Prefeitura, inaugurando, assim, nova era para o ensino técnico. De acordo com a organização da Instrução Técnico Profissional, os seus estabelecimentos de ensino se destinavam a proporcionar os indispensáveis conhecimentos técnicos para

O exercício de profissões industriais, comerciais e agrícolas. Para êsse fim eles obedeciam a três tipos: escolas profissionais, escolas de aperfeiçoamento e institutos profissionais. Nas escolas e institutos em que houvesse aprendizagem técnica, essa era realizada por meio de uma especialização relativa, isto é, no ciclo ou seção profissional escolhida pelo aprendiz. Isso representou um grande passo para a evolução do ensino das artes e ofícios elementares. A lei Rivadávia Correia — Azevedo Sodré assinalou, incontestavelmente, uma fase do desenvolvimento da instrução técnico-profissional. Procurando satisfazer a tôdas as classes sociais, conseguiu ela despertar a atenção pública, pondo em destaque o grande problema. Levantando o ensino técnico da decadência a que havia chegado, teve os seguintes resultados imediatos: 1) elevou a frequência dos seis estabelecimentos mantidos pela Prefeitura; 2) diminuiu, pelo aumento da matrícula, o custo anual de cada aluno; 3) aproveitou bom número de artistas brasileiros; 4) pôs em foco a necessidade da criação da escola normal técnica, interessando o Governo Federal no assunto; 5) deu orientação mais pedagógica à aprendizagem; 6) criou a escola de aperfeiçoamento industrial.

Naquele mesmo ano tinha lugar, entre nós, a instalação do ensino profissional para a marinha mercante, por meio dos excelentes cursos de operários especializados e de maquinistas. Coube ao Sr. Sérvido Dourado, como Diretor do Lóide Brasileiro — com o decidido apoio do ex-chefe da Nação, Dr. Venceslau Braz — a iniciativa de resolver o problema da instrução do operariado dos estaleiros e da oficialidade e maruja de nossa marinha de comércio. O importante serviço foi entregue ao Comandante Alberto Durão Coelho, que imediatamente organizou o valioso trabalho: *Organização Completa da Seção de Ensino Profissional para a Marinha Mercante*. Sendo, no gênero, um dos mais perfeitos e completos trabalhos, o regulamento foi aprovado pelo Governo Federal, em 1917, estando na presidência do Lóide o ilustre engenheiro Dr. Osório de Almeida.

Útil e interessante instituição de ensino profissional foi a Escola Visconde de Mauá, inaugurada pela Prefeitura, também em 1916, na Estação de Marechal Hermes. Nela funcionava um curso de adaptação (ciência e letras, e aulas de desenho e modelagem), cujos estudos eram completados no prazo de quatro anos. Não obstante, a organização desse curso era um tanto complexa, porquanto abrangia, além das disciplinas indispensáveis (desenho, português, aritmética, geometria prática, geografia e história), outras peculiares aos estabelecimentos de en-

sino secundário, tais como história da civilização, álgebra, geometria plana, física, química, e história natural. A introdução dessas disciplinas numa escola elementar de artes e ofícios traz como consequência imediata o desvirtuamento da sua finalidade.

A aprendizagem era levada a efeito em quatro seções técnicas: madeira; metal; pedra, tijolo e cimento; tinta e estuque. O método de ensino adotado nas oficinas tinha por fundamento um curso de especialização efetuado no quarto ano. Antes desse, fazia-se estágio nas oficinas correlatas. Dessa maneira o aprendizado do ofício de marceneiro, que comportava quatro séries de trabalhos, obrigava a estágios em tornearia, entalhe e lustração; o conhecimento do ofício de ajustador-mecânico, que abrangia, também, quatro espécies de tarefas, acarretava um estágio em tornearia-mecânica e um outro em ferraria e assim por diante. Entretanto, não se compreende a composição heterogênea dada à seção tinta e estuque, nem a razão, por conseguinte, pela qual o estucador deva praticar a pintura e o pintor seja também estucador.

Pelo projeto apresentado ao Conselho Municipal, em novembro de 1917, era o Prefeito autorizado a criar seções profissionais nas escolas primárias que para isso tivessem a necessária capacidade. Mais tarde, era permitida a criação de oficinas de trabalhos manuais nas escolas que satisfizessem determinadas condições. Teve origem, assim, o decreto de 13 de novembro de 1918, que permitia a transformação da Escola Municipal Visconde de Cairu em escola profissional masculina. O ensino tinha lugar nos cursos de instrução primária e de educação vocativa. O primeiro obedecia ao programa das Escolas elementares e estava a cargo de professores primários; o ensino do desenho, a que era dado grande desenvolvimento, estava sob os cuidados de um professor especial. A educação manual era ministrada por contra-mestres, que faziam os aprendizes freqüentar simultaneamente tôdas as oficinas, onde tinham lugar os trabalhos de *slöjd* e de modelagem, e as tarefas em madeira (carpintaria, entalhação, tornearia, empalhação e polimento) e em metal (ferraria, ajustação e torneação). A instituição, que teve as suas novas instalações inauguradas em 1922, sofreu seis anos depois transformação pouco feliz. O regulamento geral do ensino municipal, então aprovado, a destinou às obras em madeira, para o que existiam oficinas de marcenaria, carpintaria, escultura, entalhação, lustração, empalhação, tapeçaria e cerâmica. Essa organização da aprendizagem se ressentia, como tôdas as demais da citada reforma, da falta de agrupamento lógico das oficinas, visto como a escultura de ornatos só deve ser

praticada nas escolas ou cursos de arte industrial, e a tapeçaria e a cerâmica não têm correlação alguma com o trabalho da madeira.

De longa data era reconhecida a necessidade de estabelecer, entre nós, uma instituição especial que servisse não só como centro doutrinário, mas também como escola de instrução técnico-profissional de grau superior, de onde saísse o professorado e a mestrança dos estabelecimentos de aprendizagem. Coube ao Dr. Azevedo Sodré, quando Prefeito do Distrito Federal, propor a criação desse órgão indispensável à formação do ciclo completo da educação tecnológica.

Em 1917, era criada a Escola Normal de Artes e Ofícios pelo grande brasileiro que se chamou Amaro Cavalcante, sendo o respectivo regulamento promulgado no ano seguinte. Embora a instituição estivesse primitivamente subordinada à Diretoria de Instrução Pública Municipal, não tinha caráter regional, pois se destinava a todo o Brasil, e por isso, o Ministério da Agricultura concorria com uma parte das despesas. Posteriormente, em 1919, foi celebrado um acordo entre a União e a Prefeitura para a transferência do estabelecimento desta para aquela. A escola, que recebeu o nome de "Venceslau Braz", em homenagem ao Presidente da República que muita atenção prestou ao desenvolvimento da instrução técnica, era destinada a preparar professores e mestres para os estabelecimentos de aprendizagem profissional.

O regulamento determinava que a Escola tinha por fim *preparar professores, mestres e contra-mestres de ensino profissional e professores de trabalhos manuais para as escolas primárias*. Mas o interessante é que, tendo a instituição uma dupla finalidade — formar o professorado e a mestrança — não se indicava a maneira pela qual se preparariam os indivíduos que desejassem pertencer a cada uma dessas classes. Também não era concebível que se pretendesse diplomar *professores de trabalhos manuais para as escolas primárias*, criando, desta sorte, uma classe especial de docentes para um ensino que sempre deve ser ministrado pelos professores da educação primária.

Como se verá, daqui por diante, a organização escolar não correspondia à de uma instituição normal; era a de um ginásio onde se ensinavam algumas artes e ofícios.

Para ministrar ensino técnico havia um curso de trabalhos manuais e cursos profissionais de trabalhos em metal e em madeira.

O curso de trabalhos manuais, cuja duração não estava prevista, dividia-se em duas partes: estudos teóricos e trabalhos práticos. Os primeiros compreendiam: desenho, modelagem, português e instrução cí-

viça, física, história natural e pedagogia; os segundos abrangiam as tarefas em papel, cartão, macieira, palha, vime, bambu, arame, couro. Êste curso teve vida efêmera, porquanto, não havendo sido estabelecida uma distinção clara entre êle e os cursos profissionais, propriamente ditos, somente estes vieram a subsistir.

A organização do curso de trabalhos em madeira era acertada, visto como constava das oficinas de "carpinteiro, marceneiro, torneiro e entalhador". Entretanto, melhor teria sido que tivesse adotado a designação profissional da oficina (carpintaria, marcenaria, etc), em lugar da relativa ao ofício (carpinteiro, marceneiro, etc).

A do curso de trabalhos em metal não era boa, havendo até a inclusão de um ofício sem correlação alguma com os trabalhos em metal. Assim, estava determinado que as tarefas profissionais do curso teriam realização em oficinas de *ferreiro, serralheiro, torneiro-mecânico, modelador, fundidor, funileiro e estampador (trabalhos em folha e canalizações) e eletricitas*. Ora, ferreiro e serralheiro não são ofícios absolutamente distintos, mas correlatos; a solução seria denominar essa oficina de: *ferraria*. Modelador e fundidor são, na vida prática, dois ofícios diferentes, mas que numa escola profissional devem ser ensinados conjuntamente, porquanto melhor fundidor será aquele que tenha executado o "molde" em madeira. O mesmo se dá com os ofícios de funileiro e estampador, que numa escola técnica devem estar unidos. Outrossim, não se compreende qual a relação que possa existir entre os serviços de funileiro e os de bombeiro, uma vez que se estabeleceu que haveria trabalhos *em folhas e canalizações*. Quem assenta canalizações é o bombeiro, e não o funileiro. Acertado teria sido determinar que os trabalhos abrangessem a funilaria e a hidráulica, e assim teríamos os ofícios de funileiro e de bombeiro hidráulico. Por fim, o ofício de eletricitista não devia ter sido incluído neste curso, visto pertencer a outro ciclo técnico.

A organização do curso de alvenaria — que também estava previsto na organização — era ilógica, pois se estabeleciam *ofícios de pedreiro, estucador, pintor e decorador*, quando não há correlação alguma entre a alvenaria, a pintura e a estucaria.

O bom senso e os conselhos dos experientes fizeram, felizmente, que os cursos em funcionamento tivessem a seguinte organização: *curso de trabalhos em madeira*, com as oficinas de carpintaria, marcenaria, torneação e entalhadura; e *curso de trabalhos em metal*, com as de ferraria e Serralheria, torneação, ajustação fundição e funilaria.

Em 1924 era aprovado o Regimento Interno, pelo qual não só ficava constituída uma congregação, mas também o plano escolar era completamente refundido, passando os cursos a serem de trabalhos em metal e em madeira, e de mecânica e eletricidade, para o sexo masculino; e de economia doméstica, costuras, chapéus e atividades comerciais, para o sexo feminino.

Aos alunos de todos os cursos eram proporcionadas, no decorrer dos seis anos regulamentares, aulas das disciplinas seguintes: línguas (nacional e francesa), educação cívica, matemática, geografia industrial e história da indústria, desenho (a mão livre, geométrico, projetivo e industrial, modelagem, trabalhos manuais, física e eletricidade, história natural, química industrial, pedagogia, psicologia, fisiologia, higiene, estenografia, datilografia, música, canto coral e jogos e exercícios físicos.

A Escola conferia diploma de *mestre*, de uma das especialidades já mencionadas, ao aluno que terminava o quinto ano; e o diploma de *professor* a todo aquele que, uma vez diplomado como mestre, concluisse o sexto ano. Para a obtenção deste último título, o aluno tinha que submeter-se a uma prova didática.

A maior falha daquela organização foi uniformizar os cursos de *mestres* e de *professores*, visto como as exigências para admissão e as condições de formação dos discentes dessas duas classes devem ser diversas. Era, portanto, ilógico que se proporcionassem os mesmos estudos ou se adotassem os mesmos programas para uns e outros, e que se exigisse o título de *mestre de oficina* a quem somente desejava ser professor de disciplinas teóricas. O resultado foi que o estabelecimento somente formou professores, porquanto ninguém desejava atingir o mínimo e, sim, o máximo. Mormente quando esse máximo podia ser obtido com relativa facilidade: permanecer nas aulas durante mais um ano.

Em 23 de janeiro de 1928, o Prefeito Dr. Antônio Prado Júnior sancionou a nova lei de ensino municipal, convenientemente regulamentada em novembro do mesmo ano. Tanto o projeto de lei, como o regulamento da mesma, são de autoria do Dr. Fernando de Azevedo. Como parte integrante da instrução municipal, o *Ensino Técnico-profissional* era levado a cabo por meio de cursos profissionais, dotados dos indispensáveis estudos teórico-práticos. A duração dos estudos e trabalhos práticos estava fixada em quatro anos. Durante os dois

primeiros, tinha lugar o estágio dos alunos nas oficinas de trabalhos correlatos e, nos dois últimos, efetuava-se a especialização no ofício escolhido. Mas o pior, isto é, o erro — tantas vêzes praticado pelo desconhecimento quase geral que se tem da verdadeira finalidade da instrução tecnológica — é que se determinava que as escolas produzissem como indústrias. Para tal fim era permitido o aproveitamento do trabalho dos mestres e contra-mestres na produção industrial das escolas. Compreende-se, com facilidade, quanto sofreu o ensino com essa disposição.

O regulamento definia, com muito acerto, que a escola profissional era o instituto do trabalho técnico e que a escola primária constituía o instituto do trabalho educativo. Para realizar esta última modalidade do ensino, os cursos Complementares das escolas primárias de letras ficavam anexados às escolas profissionais; eram, portanto, cursos pre-vocacionais, ou vocativos, onde deviam predominar os trabalhos manuais e o desenho. Essa anexação era, entretanto, absolutamente inconveniente, posto que, se a escola primária é o instituto do trabalho educativo, o curso *complementar* — que é o coroamento dêsse instituto, o seu curso *superior* — não deve ser desarticulado dela e juntado à escola técnica. E para mais agravar essa determinação, o regulamento estabelecia que as tarefas manuais educativas deviam ser feitas nas oficinas de aprendizagem tecnológica. Como levar a cabo uma obra essencialmente educativa num ambiente todo voltado para o profissionalismo?

O decreto de 30 de abril de 1932 modifica o regime anterior, adaptando os estabelecimentos do ensino técnico-profissional ao estabelecido pelo decreto de 1 de fevereiro do mesmo ano, isto é, adoção dos cursos secundários, gerais e profissionais, nos referidos estabelecimentos. Visava-se criar, assim, um serviço autônomo de Ensino Geral e Profissional, ou fosse, a aliança entre os estudos teórico-práticos dos cursos de humanidades com as tarefas práticas das oficinas. O objetivo da reforma era abolir a distinção entre cursos acadêmicos, ou melhor, preparatórios para os cursos superiores, e cursos profissionais que preparassem para o ingresso nas oficinas e fábricas. A escola secundária devia ser, assim, uma escola de adolescentes, plástica e não rígida, que proporcionaria a maior soma de oportunidades.

Por isso, a nova concepção do ensino secundário pretendia diferenciar-se de tudo quanto se tinha feito até aquele momento, em relação ao assunto, no Brasil. A finalidade restritiva de outrora se convertia em

amplificadora, e os objetivos sociais de preparar dois quadros paralelos de homens se unificavam, pois se cogitava do preparo de um único quadro médio da cultura técnica e geral para quaisquer tipos de trabalho, mesmo para o intelectual.

O curioso é que a feição da aprendizagem continuasse a mesma: a processar-se na seção profissional escolhida. Ora, isso é especialização relativa. Onde estava, pois, a desespecialização absoluta proclamada como melhor diretriz? Era já o reconhecimento tácito da impossibilidade de por em prática aspirações teóricas mal fundamentadas.

Também a denominação das escolas profissionais, mudada para • *escolas secundárias técnicas*, era pouco clara por prestar-se a duas interpretações. Não se sabia se eram escolas *secundárias* (e, portanto, de letras), com caráter também técnico — o que é, foi e será inexecutável — ou se eram escolas *técnicas* de tipo secundário. Mas, neste caso, como criar um tipo escolar *secundário* sem que o *primário* existisse? Era o confucionismo em matéria de ensino técnico-profissional. Pode-se afirmar, mesmo, que a instrução profissional, propriamente dita, deixou de existir.

Em apoio da absoluta discordância com a orientação acima, poderíamos invocar a opinião do grande mestre Omer Buyse. Entretanto, nos limitaremos às palavras que uma ilustre personalidade inglesa escreveu para o jornal "A Noite", em o número de 7 de setembro de 1935, sobre o assunto, quando em missão de intercâmbio intelectual com a Inglaterra. Trata-se de Lord Mac Millan, membro da Corte Inglesa, Conselheiro do Rei Jorge V, Doutor *in honoris causa* (de nove Universidades inglesas, autor de valiosas obras e membro de numerosas associações científicas e educacionais. Assim se expressou: *No primeiro entusiasmo dos nossos modernos educadores havia uma aspiração generosa e bem intencionada: todos os cidadãos de um país deviam receber a mesma educação, sem distinção de meios, classes e habilidades. Julgava-se que isto fosse o corolário da concepção democrática da igualdade do homem. Mas, estamos aprendendo agora uma política social de educação mais sábia e mais científica. Reconhecemos agora, que a igualdade a que todos tem direito é a da oportunidade. A qualquer talento deve ser permitido exercer uma profissão, mas compreendemos agora que a verdade é que nem todos têm o mesmo grau de capacidade mental. As inteligências de todos os nossos jovens não podem*

ser moldadas segundo um único tipo. Uma tentativa dessa natureza resultará simplesmente no aniquilamento e prejuízo dos dotes naturais que muitas fezes contribuem para enriquecer a vida intelectual e econômica de um país. A biologia nos tem ensinado que as diferenças nas funções representam o verdadeiro índice de desenvolvimento e progresso. Por conseguinte, se desejamos os melhores resultados econômicos do nosso sistema de educação, devemos basear esse sistema, reconhecendo, de nossa parte, o valor individual de cada aluno.

Outras iniciativas de autoridades oficiais, em matéria de aprendizagem profissional, foram a escola de composição de Tipografia Nacional, estabelecida em 1840 e na qual o professor deveria *ensinar com toda a afabilidade a arte*; a Escola Profissional da Casa da Moeda, fundada, em 1889, pelo Engenheiro Dr. Enes de Sousa, o qual conseguiu, durante as suas três administrações, instalar: as artes gráficas (inclusive as gravuras químicas e galvanoplásticas), a escultura e a cinzeladura, a fundição artística, e o gabinete de resistência de materiais (abrangendo quatro baterias com um total de trinta máquinas destinadas aos diferentes misteres); a Escola 15 de Novembro, inaugurada em 1899; a Escola Prática de Aprendiz Dr. Silva Freire, da Estrada de Ferro Central do Brasil, posta a funcionar em 1906; a Escola de Operários Especialistas da Aviação Militar, que teve início em 1921; as Escolas Profissionais da Marinha de Guerra; e o Aprendizado Profissional da Casa de Correção, implantado em 1926.

Isso tudo no terreno oficial, porque as iniciativas particulares a favor do ensino técnico foram várias e valiosas.

A mais importante foi a da fundação do Liceu de Artes e Ofícios. A 23 de Novembro de 1856, o arquiteto Francisco Joaquim Bittencourt da Silva funda a Sociedade Propagadora das Belas Artes, que havia de manter o Liceu. As dificuldades de toda ordem, as intrigas as mais sórdidas, o egoísmo de uns e a inveja de muitos foram os obstáculos que se antepuseram à evolução do benéfico e valioso instituto. Aquele dileto discípulo de Grandjean de Montigny venceu e a instituição foi avante. A instrução era levada a efeito, desde 1858, nos cursos teórico-elementar, comercial e profissional. Nesse, os ensinamentos eram relativos às artes do livro (composição, impressão, litografia, encadernação e pautação), à gravura, à xilografia e à fotogravura.

Depois, devem ser assinalados os cursos noturnos para operários da Associação Protetora da Instrução da Freguesia do Engenho Velho, inaugurados por D. Pedro II em 1883; as aulas e a aprendizagem de ofícios que começaram a funcionar em 1884 na Sociedade Portuguesa de Beneficência; o aperfeiçoamento teórico dos operários de tôdas as nacionalidades, facultado, a partir de 1868, pelo Liceu Literário Português; os estudos teórico-práticos da Associação Propagadora da Instrução dos Operários da Lagoa, proporcionados desde 1871; as artes do livro ensinadas no Instituto Muniz Barreto, que fôra fundado em 1918; e a cultura geral ministrada pela Escola da União Católica, fundada em 1919.

CONSIDERAÇÕES GERAIS RELATIVAS AO ENSINO TÉCNICO

A finalidade da instrução técnico-profissional é proporcionar, por meio de uma aprendizagem pedagógica a todos aquêles que o desejarem - - quaisquer que sejam o sexo e a idade — conhecimentos profissionais suficientes para, bem e livremente, se encaminharem na vida.

Encarado sob o ponto de vista educativo, êsse ensino é de grande alcance para a formação da nacionalidade. Forma indivíduos fortes de corpo e de espírito; desenvolve, em gerações inteiras, o amor pelo trabalho e contribui para a solução integral das grandes questões sociais. Aperfeiçoando a cultura geral do povo, forma os técnicos e os obreiros da indústria nacional.

Quatro são as características essenciais que diferenciam êste ensino dos demais ramos da instrução pública, a saber; *a)* preferência concedida aos trabalhos práticos; *b)* orientação prática, eminentemente utilitária, dada aos estudos teóricos; *c)* variedade de cursos de aprendizagem de acordo com as necessidades locais; *d)* organização dos programas obedecendo ao espírito de série, de síntese pedagógica, de esquema e de paradigma.

A preferência concedida aos trabalhos práticos, fazendo que o centro de atividade fique concentrado nas oficinas, laboratórios e salas de desenho, é muito compreensível, visto como o fim principal dêste ramo da instrução pública é a formação de indivíduos práticos na profissão escolhida, conhecedores do emprego judicioso das modernas ferramentas de trabalho. E êsse emprego racional das máquinas e

demais utensílios dos ofícios só se consegue após uma aprendizagem metódica.

A orientação eminentemente utilitária dada aos estudos teóricos é uma conseqüência da vida hodierna; tudo que não seja útil e praticamente aplicável deve ser banido. Os estudos teóricos, organizados e ministrados convenientemente, aliados a uma bôa e metódica aprendizagem, contribuem não só para completar a cultura geral, como também para o aperfeiçoamento intelectual, técnico e moral dos futuros operários e mestres industriais.

A variedade dos cursos de aprendizagem decorre das necessidades industriais, comerciais e agrícolas de cada região. São, portanto, os interesses e exigências da produção que determinam a fundação, desenvolvimento e manutenção dos mesmos. Obedecendo a essa orientação, eles se tornam suscetíveis de tôdas as modificações e ampliações úteis à coletividade.

A organização dos programas se baseia na substituição do empirismo da adaptação imitativa, atualmente em uso generalizado nas oficinas particulares e, desgraçadamente, em algumas escolas profissionais (empirismo que consiste, quando ensino, em evoluir por unidade de forma), por uma aprendizagem que evolua, fatalmente, da unidade profissional, a oficina, ao ciclo técnico, ou seja, ao agrupamento de oficinas afins.

As inúmeras transformações que se operarem, e ainda se operam, na indústria, agricultura e comércio dos povos civilizados, são a conseqüência do desenvolvimento colossal que, de ano para ano, vão tendo as vias de comunicação (terrestres, marítimas e aéreas) e o aperfeiçoamento dos processos de fabricação, de exploração agrícola e de intercâmbio comercial. Acarretando o aumento da concorrência e a disputa e conquista de mercado, êsse desenvolvimento criou, outrossim, para os três ramos da atividade econômica, novas necessidades, sintetizadas num aparelhamento mais eficiente e moderno, e na obtenção de obreiros, lavradores e empregados mais competentes. Atualmente, as manufaturas e usinas exigem um pessoal de *elite*: técnicos e patrões inteligentes e preparados, capazes de criarem novos produtos ou de aperfeiçoarem os existentes; mestres e obreiros em condições de utilizarem eficientemente os utensílios de trabalho.

Para que se possa avaliar a importância da instrução técnico-profissional, para que se possa ajuizar de sua valia como fator para o

progresso de Um povo, como importante elemento para aumento da riqueza de um país, basta considerar a influência benéfica e decisiva por ela exercida no desenvolvimento da Bélgica, dos Estados Unidos da América do Norte, da Suíça e, até bem pouco tempo, da Espanha. A prosperidade desses países foi a consequência da organização metódica, e cada vez mais ampliada e aperfeiçoada, da aprendizagem técnica.

Essa instrução, instituída que seja em qualquer país, traz para o mesmo múltiplas vantagens econômicas e sociais, suficientes, por si sós, para justificar a sua criação e manutenção. As vantagens econômicas são: *a)* desenvolvimento da indústria, da agricultura e do comércio; *b)* aumento da riqueza e do bem estar público *c)* nacionalização da indústria e do comércio; *d)* criação, desenvolvimento e nacionalização das indústrias militares. As vantagens sociais são as seguintes: *o)* melhoria do nível de cultura de todas as camadas sociais; *b)* desenvolvimento do amor ao trabalho, à disciplina e à ordem; *c)* diminuição da vagabundagem e da mendicidade; *d)* abolição dos sem trabalho definido, ou melhor, sem aptidão prefixada.

Os resultados práticos alcançados por alguns dos nossos institutos escolares de aprendizagem constituem a prova do valor da instrução técnica, quando ministrada convenientemente, isto é, de acordo com os preceitos adotados nas instituições congêneres mais notáveis do mundo, e racionalmente compendiados numa adaptação que as nacionalize. Estabelecidas debaixo dessa orientação, essas instituições são justamente as que melhor preparam os seus alunos para integração completa do tipo visado pelos princípios básicos da instrução industrial.

Consoante esses princípios, a superioridade dos aprendizes egressos das escolas técnicas, pedagogicamente organizadas, sobre os formados pelo empirismo adotado nas oficinas e demais escolas, manifesta-se pelos três resultados seguintes: 1) maior habilidade e capacidade técnica; 2) maior aptidão mecânica e, por conseguinte, maior facilidade de adaptação às diversas aplicações industriais; 3) maior rapidez na obtenção de salários elevados. Estes resultados práticos são, parece-nos, mais que suficientes para justificar não só as despesas e sacrifícios que tal ensino acarreta, como também para demonstrar a superioridade da instrução tecnologicamente ministrada sobre o empirismo da adaptação imitativa. A não ser assim, isto é, sob o regime de adaptação empírica, a escola técnica não justificará as

despesas com ela feitas. A oficina particular, nada custando ao Estado, a substituirá vantajosamente.

Os processos empregados para o ensino das artes e ofícios industriais e agrícolas e das tarefas comerciais são dois: um, anti-pedagógico, irracional e, portanto, condenável: *o aprendizado empírico*; outro, pedagógico, racional e, por conseguinte, o único aceitável: *a aprendizagem técnica*.

O *aprendizado empírico* tem por fundamento essencial a adaptação imitativa, ou seja a execução inconsciente, desordenada e desumana das tarefas de um ofício.

A *aprendizagem técnica* obedece a uma orientação pedagógica. Os conhecimentos que ela proporciona baseiam-se na experiência, na técnica e na pedagogia. Assim, eles são: lógicos, metódicos e humanos.

Por sua vez, a aprendizagem técnica apresenta diversas modalidades: o) especialização absoluta; b) especialização relativa ou desespecialização; c) ultra-especialização.

A *especialização absoluta* tem lugar quando é levada a efeito a aprendizagem de um ofício ou unidade técnica. É sistema desaconselhável, porque, tendendo a escravizar o indivíduo no campo restrito em que as tarefas profissionais se desenvolvem, tolhe a iniciativa e torna o futuro bastante sombrio pela diminuição das possibilidades de obtenção de trabalho e de melhoria de remuneração.

A *especialização relativa, ou desespecialização*, é a aprendizagem de ofícios, tarefas ou estudos correlacionados. É o processo pedagógico por excelência, porque, proporcionando o conhecimento completo de todas as especialidades tecnicamente conjugadas, dilata o campo de ação do indivíduo e aumenta as suas possibilidades de colocação e de melhoria de salário.

A *ultra-especialização* é o aperfeiçoamento de uma determinada especialidade técnica, depois de completado o curso do respectivo agrupamento profissional ou curso industrial. Assim, ela vem a ser o coroamento da *especialização relativa ou desespecialização*.

A diferença entre o operário dos tempos idos e o da era moderna é flagrante. O antigo artífice fazia o que se lhe ordenava, era um autômato; enquanto as suas mãos trabalhavam, o cérebro permanecia estacionário. Presentemente não é assim: o obreiro, qualquer que seja a sua arte ou ofício, tem de ser um indivíduo inteligente, pensante, não lhe cumprindo tão somente executar, mas também saber

porque o faz. O aprendizado empírico de outros tempos deu lugar à aprendizagem pedagógica. E como a indústria contemporânea se subdivide cada vez mais, o que exige maior número de especialistas, torna-se necessário que o operário, para achar trabalho remunerador e para produzir o máximo com o mínimo esforço (lei natural da vida), seja tanto quanto possível politécnico. Por conseguinte, para que se faça sentir a superioridade daquele que conhece tecnicamente os processos gerais de fabricação sobre o que unicamente está habilitado a exercer uma fração de tarefa, só há um meio: fundar escolas industriais.

Numerosas e complexas foram as falhas administrativas, pedagógicas e de ordem social que contribuíram para que a instrução técnica não tivesse alcançado o êxito que fora dado almejar.

Elas podem ser resumidas da seguinte forma: falta de propaganda para combater a tradicional aversão que existe em nosso meio para o exercício das profissões manuais; pobreza da população, que impede a permanência dos alunos durante todo o tempo da escolaridade; ausência, na maioria das escolas, de caixas escolares que, vindo em auxílio dos alunos, contribuam para estabilizar a frequência; deficientíssimo processo de admissão, que permite o ingresso de quase analfabetos; complexidade dos programas e estudos, compostos, quase geralmente, de numerosas e disparatadas disciplinas; errada orientação teórica, que, deixando de lado o essencial à formação de verdadeiros obreiros, pretende proporcionar o supérfluo e, portanto, desvia os aprendizes das oficinas e fábricas, por julgarem-se, com tais conhecimentos, *doutores* em embrião; diversidade de diretrizes nos processos de aprendizado, visto como, se uns estabelecimentos funcionam como verdadeiras escolas técnicas, outros há que são unicamente oficinas de produção; deficiência de meios materiais e de instalações, que permitam uma aprendizagem contínua e metódica; multiplicidade de critérios (técnicos, pedagógicos e administrativos) na direção das escolas, porquanto cada diretor adota um, e o impõe, sem consideração alguma à obra que devera ser de conjunto; nomeação de profissionais empíricos para os lugares da mestrança; inexistência de museus tecnológicos, de bibliotecas escolares e de gabinetes de orientação profissional; deficiência de organização administrativa, acarretando grandes desperdícios nas vultosas verbas anualmente votadas; e, finalmente, ausência de relação entre as escolas e os industriais.

Portanto, do que antes ficou assinalado, depreende-se claramente que as escolas profissionais não podiam ser estabelecidas a esmo, ao sabor das circunstâncias de momento; elas, para serem organizadas logicamente, deveriam obedecer a um plano de conjunto, harmônico, que respondesse às condições sociais e técnicas do meio em particular, e do país, em geral. Assim, os fins de cada curso estariam claramente determinados e os discentes orientados à respeito do futuro que se lhes deparava.

O PLANO ATUAL DO ENSINO INDUSTRIAL,

Pois êsse plano harmônico, integral, perfeito teve o seu dia. Os quatro decretos-leis promulgados de janeiro a março de 1942 o materializam para o melhor futuro da aprendizagem técnica, para bem do Brasil.

E' o ensino industrial completo, em tôdas as modalidades e graus; satisfazendo a tôdas as classes e atendendo a tôdas as aspirações. E' o marco deslumbrante de um novo Brasil.

A lei orgânica do Ensino Industrial, a primeira feita em nossa terra e uma das melhores existentes no mundo, começa como jamais se fêz em tal matéria: pelas definições. Não é uma cousa vaga, tem a sua terminologia adequada e digamos, em louvor, absolutamente feliz. Mas não é só isso: baseia-se em conceitos e princípios indispensáveis e lógicos, e, mais ainda, perfeitamente entrosados. A organização geral do ensino, subdividida em ciclos, ordens, Secções e cursos, é de rara felicidade. O quadro sintético do primeiro ciclo está definido, de maneira adequada, em ensino industrial (base de todos os outros), ensino de mestria (formação de mestres dos ofícios), ensino artesanal (felicíssima inovação) e na aprendizagem. Mas o segundo ciclo, que se apoia no anterior, fornece o ensino técnico e mais aquele outro, absolutamente indispensável, COUTO coroamento do sistema, que é o pedagógico.

Atendendo, por sua vez, a tôdas as modalidades, satisfazendo a tôdas, as aspirações e exigências, os cursos, múltiplos e valiosos, são classificados como ordinários, extraordinários e avulsos.

Por sua vez, seguindo o bom critério, com uma visão amplíssima do problema, com um acerto raro de encontrar em verdadeira fundação do ensino tecnológico, nesta verdadeira implantação do ensino

industrial no Brasil — os tipos dos estabelecimentos de ensino são diversos. Em boa hora vieram, depois de tantas ilusões desfeitas, de tanta obra mal planejada. Em boa hora vieram, porque os reclamos eram gerais, e, principalmente, porque vêm satisfazer necessidades prementes do trabalho, da técnica, do futuro da nacionalidade. '

A articulação, a entrosagem dos elementos componentes é perfeita, tanto quanto possível. As escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem cumprirão o seu papel de levar o Brasil tecnicamente à frente do progresso. Tal é o que precipuamente se contém no Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

Não menos digno de aplauso é o Decreto-lei n.º 4.119, de 21 de fevereiro, valioso ao extremo, porque demonstra o grande cuidado, o grande interesse de amparar os estabelecimentos de ensino industrial existentes no país à data da lei. Com o mesmo, preparou-se a transição entre um estado caótico e particularista, para uma verdadeira organização nacionalista. Nem sequer o ensino industrial de emergência, isto é, o destinado ao preparo dos profissionais dos estabelecimentos e empresas mais diretamente ligadas com a segurança e defesa da pátria, foi esquecido. Esses dois detalhes, o cuidado com o passado e a preocupação com futuro, bem demonstram a grande obra do ensino industrial, régio presente dado pelo Governo à Nação.

Das bases — também não menos felizes — de organização da vasta e importante rede federal de escolas de ensino industrial, cogita o Decreto n.º 5.127, de 25 de fevereiro. Além daqueles tipos de escolas antes enunciados, existirá como cúpola do sistema a Escola Técnica Nacional. Casa matriz do ensino industrial, ela constituirá o foco irradiador das novas técnicas, dos novos processos de trabalho e de aprendizagem, de novas locubrações e investigações, de uma nova vida no conceito tecnológico, como no sentido moral. Ela será pelo tempo afora o templo da dignificação do Trabalho, do trabalho pelo trabalho, do trabalho hercúleo e fecundo pela terra brasileira.

Obra nova, absolutamente nova ela é. Plasmada com objetividade prática, dividida em inúmeros e valiosos cursos técnicos, em importantes cursos de mestría e em cursos pedagógicos, ela representa, pela sua importância, pela variedade dos seus estudos, pela sua complexa organização, mais do que uma escola secundária — como a define um dos decretos — mas uma escola superior do seu sistema e também da educação superior da República. Não tem cursos pedagógicos de didática e

de administração? E os cursos de didática não são peculiares às Faculdades de Filosofia? E essas não são escolas superiores?

Não, meus senhores, a Escola Técnica Nacional, com as três graduações do ensino: industrial, técnico e pedagógico, é uma Universidade do Trabalho.

Se ela existe, em magnífico edifício, com excelentes instalações e maquinismos, se esta é orgulho de todos nós, deve-se ao preclaro cidadão que, com acerto e descortínio, dirige os destinos da Pátria; Sua Excelência o Sr. Dr. Getúlio Vargas. Deve-se, também, ao infatigável, devotado e ilustre Sr. Gustavo Capanema, digno Ministro da Educação. Coube-lhe, como direto responsável das cousas de ensino, plasmar, com critério e descortínio, essa organização inédita, amplíssima e que será, estamos certos, fecunda em resultados. Executor das determinações do Presidente da República, coube-lhe dar cunho pessoal à ousada iniciativa. E assim, por todos os Estados da União, surgiram novas escolas técnicas e industriais, com melhores aparelhamentos, com instalações nunca vistas. Foram trabalhos e mais trabalhos, canseiras e dissabores, dificuldades e lutas. O plano integral consumiu, na sua primeira fase, cinco anos. Milhares de contos foram despendidos.

A dura campanha foi vencida. O timoneiro do Estado merece a gratidão do povo, das futuras gerações, de todos quantos amam o Brasil. E V. Excia., Sr. Dr. Gustavo Capanema, deve sentir-se jubiloso pelos aplausos que o cercam neste dia, glorioso para V. Excia. — pois constituem o coroamento de uma obra imortal — e recompensado dos grandes trabalhos e preocupações.

Sr. Ministro. Tudo quanto disse obedeceu às ordens recebidas dos professores desta casa. Permita-me V. Excia, que, despojando-me, por momentos, dessa qualidade de intérprete dos sentimentos sinceros dos que aqui labutam, para, apresentando-me na qualidade de Presidente do Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura, rogar-lhe se digne apresentar a S. Excia., o Sr. Presidente da República, e também pessoalmente receber os agradecimentos do Conselho pela instituição, entre os cursos da Escola Técnica Nacional, daqueles peculiares às edificações, às pontes e estradas e ao desenho técnico.

A lei que regulamentou as profissões de engenheiro, arquiteto e agrimensor — obra magnífica do Sr. Presidente da República — respeitou os direitos adquiridos dos empreiteiros de obras, mas não permitiu que novos viessem inscrever-se nos seus registros e nos das Prefeituras Municipais. Com tal providência, visava-se acabar com o em-

pirismo e preparar o surgimento dos novos auxiliares na construção, devidamente preparados, dos engenheiros e arquitetos. Pois bem, foi o que previu a nova lei. Mil obrigados, por isso, Sr. Ministro.

Quanto ao curso de pontes e estradas, o mesmo elogio deve ser feito, porquanto dele sairão os futuros e tão necessários condutores de trabalhos.

Por sua vez, o curso de desenho técnico formará os desenhistas de toda classe: industriais, aeronáuticos, arquitetônicos, têxteis e de artes industriais. Para que se possa avaliar a sua importância, bastará dizer que no Rio de Janeiro não há desenhistas no número e na qualidade em que são necessários. E' um curso que poderá também proporcionar brilhante futuro às moças.

A EDUCAÇÃO EQUATORIANA E SEUS PROBLEMAS

JULIO LARREA

Do Instituto Superior de Pedagogia,
de Quito.

SINOPSE HISTÓRICA

Convém lembrar que, no processo de declínio da cultura européia do século XV, a Espanha constituía caso especial, agravado por sua própria organização econômica. Não havia ela iniciado ainda a sua revolução burguesa. Mantinha uma estrutura feudal, de alto a baixo. E seu feudalismo, saturado de fanatismo, foi transplantado para a América, num momento em que as culturas indígenas atingiam, por alguns aspectos, a maturidade, e, por outros, a velhice. As novas nacionalidades deviam aí surgir em conseqüência do choque de duas civilizações em desagregação. Eis porque os estigmas da decadência haviam de ser recobertos, muitas vêzes, por postiços, sob a aparência de instituições modernas. Eis aí também o motivo da obstinação dos tradicionalistas, que haviam de opor resistência implacável às mudanças radicais. Por outro lado não se deve esquecer que a América Latina ganhava a sua independência, isto é, a sua autonomia política, mas não a sua liberdade. As guerras da Independência desenvolveram-se sem plano, sem coordenação, sem metas precisas, sem direção firme e duradoura. As classes populares não participaram da ação emancipadora. Essas guerras foram feitas por proprietários territoriais mestiços, passando a terra das mãos de uns para as de outros detentores. Terminadas as guerras, continuava de pé a mesma submissão às forças estrangeiras, o que perturbava a vida autônoma do país. A Indo-América continuou com o regime financeiro dos últimos anos de colonização. As constituições políticas inspiraram-se no modelo hispano-frances. Essas guerras, além do mais, deram vida a uma classe privilegiada que compartilhou com o clero das esferas do po-

der. À primeira cabia a gestão do orçamento nacional, com incontrastável influência política; à segunda, o governo todo poderoso sobre as consciências. A subsistência desses grupos, que absorviam a vida de cada país, e ainda o aparecimento de outros, demonstrava a ausência de um plano coordenado e racional da revolução.

Tais antecedentes históricos repercutiram na estrutura da nacionalidade equatoriana, moldando-a em formas vacilantes, e de funesta projeção nos primeiros passos da República nascente. O Equador balbuciava angustioso. A inépcia dos primeiros dirigentes agravava o mal. Reinava um estado confuso e desesperador, desfavorável em todos os sentidos à educação. Os conventos e as ordens religiosas continuavam, como no período da colonização, quase que os centros exclusivos da função educacional; o clero e as pessoas de reconhecida catolicidade continuavam a dirigir as organizações escolares. A instrução permanecia, para os senhores, um entretenimento das horas de ócio; para os demais, para a classe média e indígena, dava-se o ensino da doutrina cristã e, quando muito, a leitura e a escrita. Por exceção singularíssima, e reação contra o abandono de que foram vítimas os humildes, especialmente os índios, surgiu Espejo. Índio de raça pura, Espejo assenhoreou-se de todas as fontes na ânsia de saciar a sede dos seus; dominou todas as diretivas da cultura de seu tempo e satisfez a seu desejo de saber, auxiliando amorosa e pacientemente a todos os ensaios e experiências.

Os dois períodos da administração do General Juan José Flores foram inúteis, senão prejudiciais para a educação. A êle, em não tinha formação suficiente para a visão concreta dos problemas políticos, econômicos e culturais, é que, no entanto, coube inaugurar a era republicana. Figurava entre aqueles que haviam demonstrado valentia e aptidões militares nas guerras da independência, e que viriam a alcançar, na nova república, os postos de chefia. Além do mais, Flores era estrangeiro e não conhecia o ambiente em que devia implantar um regime complexo. A transplantação dos postulados da Revolução Francesa não podia surtir efeito satisfatório, por falta da difusão da escola elementar, entre outros motivos.

A república do governo de Flores sentiu logo a necessidade de estabelecer na política uma orientação civil e nacional. A Vicente Rocafuerte, ilustre equatoriano, educado na Europa, e com várias viagens de estudos ao estrangeiro, coube a honra de definir, num período de esforço compreensivo, os deveres nacionais. Homem culto, estava com a sensibilidade sempre desperta para construir a pátria, por meio da cultura e

da organização das forças vivas da nação. Com êsse objetivo pôs, em primeiro lugar, as finanças públicas em ordem. Seus primeiros pensamentos traduziram logo sua devoção à causa educacional por intermédio dessas expressivas palavras: "A instrução pública figura entre os deveres essenciais do governo. A instrução das massas assegura a liberdade e destrói a escravidão". Essas palavras foram ditas na Convenção de 1835, e já a 20 de fevereiro, Rocafuerte baixava um decreto orgânico de instrução pública. Dispôs que o ensino fosse ministrado de acordo com os progressos científicos da época, embora essa medida fizesse certas susceptibilidades. Em algumas disciplinas científicas estávamos tão atrasados, que ainda repetíamos conceitos do século XVI. Ele regularizou os recursos universitários, fundou algumas escolas e colégios; em face das necessidades imediatas, isso representava, porém, contribuição muito limitada. Rocafuerte foi também um americanista convicto; lutou no México pelas liberdades civis, e foi, como prova de apreço, designado, por êsse país, seu ministro em Londres.

A educação entra depois num longo período de depressão, com pequenas alternativas de reabilitação. Em 1845, por exemplo, funda-se o Colégio de Latacunga, com gabinetes de física e química muito bem instalados, e com professores tão idôneos que atraíam alunos de tôdas as cidades do país, inclusive da capital. Nesse colégio, Dom Simon Rodriguez, professor de Simon Bolívar, o Libertador, lecionou botânica e agricultura. Nos começos da segunda metade do século XIX, encontramos em Garcia Moreno dinâmico propulsor da educação. A obra dêsse governador é exemplo típico, na América, de que a educação acompanha o caminho e o ritmo traçados pela política governamental, da qual a escola é um dos mais valiosos e definitivos sustentáculos, e não a criadora de uma estrutura política definida, senão de um modo isolado. Identificam-se as afinidades entre Garcia Moreno e Rocafuerte. Fortes analogias políticas os aproximavam: o espírito de trabalho, a atividade patriótica, a compreensão dos vícios radicais do Estado equatoriano, o método comum de depositar confiança na escola para fundamentar os fins do Estado. A maior e a mais radical diferença entre ambos estava, no entanto, em que Rocafuerte atuava em consonância com os princípios de liberdade e Garcia Moreno, de acordo com as férreas e tirânicas normas de disciplina teocrática, aplicadas em trajetórias, que, embora originais, nem por isso foram menos funestas para a humanidade e para a civilização. Mas, mesmo por processos inversos, Garcia Moreno contribuiu para a libertação do povo equatoriano. Outros governadores

americanos de tipo semelhante ao de Garcia Moreno foram seres contemplativos; êle, porém, apesar dos incentivos fanáticos que o condicionavam, tinha acentuada vocação prática e motora, conforme o demonstravam suas atitudes.

Garcia Moreno cuidou do problema educativo em toda a sua extensão, do ensino primário ao superior. Enviou bolsistas à Europa e trouxe sábios europeus. Tinha um programa definido, embora não de todo orgânico e coerente. Tudo seguia o rumo teocrático; o chefe do Estado era também o chefe da Igreja. Foi Garcia Moreno quem divulgou no Equador a essência da pedagogia cristã, ou melhor, da pedagogia católica. Foi Reitor da Universidade antes de ser Presidente da República. Transformou a Universidade, em grande parte, numa escola politécnica. Os seus pontos de vista neste movimento renovador revelaram espírito de provisão, apesar de não aproximar a escola do povo para a resolução dos problemas mais urgentes e simples. Foi, contudo, através das investigações do professorado dessa escola, principalmente dos professores das ciências biológicas e de geografia, que o Equador começou a conhecer a realidade de sua situação.

Em oposição ao governo teocrático de Garcia Moreno levantava-se a predica cívica e altaneira de Juan Montalvo, grande tribuno da América. A palavra excelsa de Juan Montalvo preparava o advento da luta pela liberdade política, e antecipava-se a uma ação nova, que viria culminar nas lutas tenazes de Elói Al faro, caudilho e guia das novas gerações.

No dia 5 de junho de 1895 triunfou o partido liberal no Equador. O regime liberal significava a separação da Igreja do Estado, e a laicidade do ensino. Com isso, também, a penetração de novas idéias no país, e o exercício de maior liberdade no preparo do homem equatoriano.

Elói Alfaro teve magníficas aptidões intuitivas. Fêz o possível pela escola equatoriana, fundando escolas normais, ampliando o serviço escolar primário, distribuindo material escolar entre as mais afastadas povoações, esforçando-se por elevar o nível cultural do professor. É de lamentar que essa obrigatoriedade e essa gratuidade não tivessem execução segura e maior extensão.

Mais tarde, em 1914 e em 1922, respectivamente, a educação equatoriana recebeu a colaboração de duas missões alemãs. Nenhuma delas, porém, foi além da exposição de formalidades metodológicas.

Os Congressos Pedagógicos, especialmente o de 1930, revelaram que o magistério possuía notáveis conhecimentos sobre a ciência da educação contemporânea. As conclusões básicas da orientação desses con-

gressos despertaram interesse em países vizinhos. O Congresso Pedagógico de 1930 tratou de problemas de legislação, de problemas didáticos e dos problemas dos docentes que, desse ano em diante, puderam trilhar caminho mais seguro e proveitoso.

Notáveis professores estrangeiros visitaram, por essa época, o Equador: Adolfo Ferrière, em 1930, e Moisés Sáenz, em 1932, para citar somente a dois, que levaram boas impressões da situação educacional do país.

ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL

O Jardim da Infância compreende dois anos. A escola primária rural, que tem no mínimo quatro anos, abrange a maior parte do sistema educacional, e, nos lugarejos, é comumente de frequência mista. A escola primária urbana compreende seis graus. Os alunos que tiverem completado seus estudos poderão matricular-se na escola complementar ou escola normal rural, quando por falta de recursos econômicos estiverem impossibilitados de frequentar qualquer dos cursos de ensino médio dos centros urbanos (*colégios de ensino secundário, escolas normais urbanas, escolas técnicas e profissionais*). A escola complementar tem dois anos e habilita seus alunos nas pequenas artes e indústrias. A escola normal rural ministra cultura geral e pedagógica, com orientação agrícola e industrial. Seu curso é de quatro anos. A escola normal urbana é de -vis anos: quatro para a formação científica geral, e dois, para a cultura pedagógica e prática de ensino. Os colégios de ensino secundário e as escolas normais urbanas têm planos e programas comuns durante os quatro primeiros anos; os dois últimos anos são destinados a uma especialização. O bacharelado apresenta uma bifurcação, ou polifurcação, de acordo com as possibilidades dos recursos de cada colégio. Essa organização do ensino secundário é recente e visa evitar os males e os erros da formação enciclopédica, embora não conte ainda com um professorado que saiba sondar e explorar as tendências e aptidões especiais dos alunos para lhes dar uma direção adequada e oportuna. A especialização continua sendo produto de aspirações das famílias na conquista das profissões liberais. A equiparação dos estudos dos quatro primeiros anos dos colégios aos das escolas normais apresenta conseqüências desfavoráveis para estas; o ingresso no quinto ano ultrapassa as possibilidades materiais e profissionais das escolas normais que devem, em primeiro lugar, corrigir as deficiências e preencher as lacunas de um ensino meramente

verbal, realizado com grande dificuldades pelos colégios, que estão afastados desde o início de sua ação, por diversos fatores, do estilo e da essência da formação do professorado. A escola normal necessita de terreno apropriado, de ambiente preparado por ela própria, desde o início dos estudos. A cultura universitária se faz em cursos de 4 a 7 anos, tal seja o ramo escolhido.

A EXTENSÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL

O Equador têm 24 jardins de Infância federais, com 3.539 alunos de ambos os sexos. Dispõe de 2.412 escolas federais, 347 municipais e de 272 particulares, num total de 3.031. O número de alunos matriculados eleva-se a 222.828 e a frequência a 184.996 (estatística do ano de 1944). O censo escolar, segundo os dados oficiais do relatório do Ministério de Educação, desse mesmo ano, apresenta os seguintes dados: alfabetizados, 85.069; semi-analfabetos, 81.462 e analfabetos, 120.361, num total de 287.896. Verifica-se assim que a maior percentagem é de analfabetos. Sua extinção exige grande esforço educacional que demanda décadas de intenso trabalho. Realizar plano tão vasto como o de desenvolver a cultura do mestiço e o de incorporar o indígena ao meio exige orçamento enorme e a formação de legiões de educadores, bem como atenção decisiva ao problema das construções escolares e ao do material didático. Note-se que, no relatório oficial mencionado, figura somente a cifra obtida através do contacto mais próximo com as necessidades, porque a outra, a alarmante, ainda não foi revelada pelas estatísticas. Isto exige trabalho paciente e amplo, mas, sobretudo, esforço heróico para salvar o povo, para elevá-lo à vida democrática, e robustecê-lo como Nação. O Equador conta com quase três milhões de habitantes. Aos 120.361 analfabetos, compreendidos nessa cifra, deve-se acrescentar a gigantesca percentagem de crianças indígenas. Os deveres do Estado no Equador tomam graves proporções, tão graves e variadas como os de todos os países em cuja constituição racial figuram raízes indígenas. O número de professores normalistas é apenas de 943, entre os 5.093 professores primários existentes no país. O professorado diplomado é, assim, pouco superior a 15%. O Chile, que é dos países da América do Sul que apresenta maior percentagem de professores normalistas, conta com 70%. Um dos passos mais significativos da educação no Equador tem consistido na criação de cantinas escolares, desde 1936. Atualmente, funcionam 148. Desde 1928, vem-se trabalhando muito no

sentido de aumentar a merenda escolar, sendo atualmente atendidos por estes serviços 25.374 alunos.

Há 21 colégios, sendo dois dêles para a educação feminina. O número de professôres neste tipo de escolas é de 606 e o de alunos, de 9.093. Estão incluídos nestes números os colégios normais urbanos, pois a nova lei de educação os designa com o nome genérico de colégios, conferindo aos seus diplomados o título de "bacharel em ciências da educação" e não o sóbrio e expressivo título de "professor". As Universidades são freqüentadas por 1.588 alunos, com 205 professôres. O Instituto Pedagógico, fundado em setembro de 1939, em substituição à Faculdade de Pedagogia e Letras da Universidade Central, prepara professôres para o ensino secundário e normal, tem 20 professôres e 120 alunos, entre normalistas e bacharéis de ambos os sexos.

PROBLEMAS ATUAIS

Desde 1936 que se vem reforçando o propósito de dar uma base técnica ao serviço educacional, no sentido de assegurar-lhe direção mais segura. Isso, apesar de faltar continuidade administrativa, em virtude das influências políticas, que tentam, por vêzes, obscurecer e desviar êsse propósito. Os problemas de centralização e descentralização ainda não foram colocados nos seus devidos termos. Entende-se erroneamente que o objetivo da centralização é o da distribuição de cargos até os mais recônditos lugares do país, e não a aceitação cordial e compreensiva das linhas gerais dos planos e dos objetivos da educação, o interesse pelas idéias e soluções duradouras. A centralização é indispensável desde que não asfixie a autonomia das províncias. Deverá haver uma responsabilidade central, no sentido de orientação nacional. Os trabalhos de coordenação dos serviços de unificação educacional, de controle dos resultados, e de sua ampla divulgação justificam e explicam o critério centralizador.

Os problemas básicos da educação no Equador podem ser hoje assim apresentados:

a) Necessidade da ampliação do serviço educacional, especialmente pela fundação de escolas rurais. Progressivo desenvolvimento da educação do indígena. Dotação cada vez mais extensa de terras para as escolas rurais a fim de que os fatores sociais e educativos — escola, terra e liberdade — possam exercer ação intensa, firme e reprodutiva.

b) Efetivar os princípios essenciais da escola equatoriana: laicidade, obrigatoriedade e gratuidade. A laicidade do ensino tornar-se-á um fato positivo quando o quadro docente, a serviço das escolas do Estado, fôr cuidadosamente selecionado, quando os professores de todo o território nacional forem dotados de sólidos conhecimentos científicos e técnicos, e quando também o controle que as autoridades exerçam exigir de todos o estrito cumprimento das leis e dos regulamentos referentes ao assunto. A obrigatoriedade do ensino primário tropeça também com o obstáculo da limitação sistemática do orçamento do Estado, que obriga, principalmente nas cidades de maior densidade demográfica, a encerrar a matrícula poucos dias depois de abertas as inscrições para o novo curso. O aumento do número de escolas e de professores não se faz na mesma proporção do crescimento da população geral e escolar, nem da procura sempre crescente da educação pelo povo. A gratuidade do ensino não deve pressupor simplesmente a aceitação do trabalho honorário do professor federal ou municipal, mas atividades múltiplas da escola (recursos materiais e espirituais capazes de ensinar a viver melhor e a constituir lição permanente quanto aos problemas que atingem crianças e adultos). Uma escola miserável forma homens acanhados, cujo complexo de inferioridade faz que mantenham desleixadamente as coisas recebidas, sem mesmo compreendê-las.

c) Intensificação das campanhas pró-saúde infantil. Em primeiro lugar está o dever de defender a potencialidade biológica do povo. Os governantes do país compreenderam êste dever nos últimos tempos, e é justo reconhecer que os esforços que têm empreendido nesse sentido são dignos das honras inaugurais que merecem todos os grandes feitos. Os primeiros governantes liberais tinham a ilusão de que a laicidade do ensino e a igualdade dos cidadãos perante a lei seriam suficientes para que o país sofresse profunda transformação. A época atual exige a visão de todo o processo cultural e educativo e uma atuação social que atinja a todo êsse processo. Necessitamos de uma política social franca e laboriosa. Os próprios liberais se convenceram de "que o seu partido, para que subsista, terá de passar da declaração dos direitos individuais para o problema concreto dos direitos das massas, pois os males sociais provêm das desgraças e misérias da grande maioria da população, que produz rudimentarmente e consome escassamente. Liberais de valor não querem ser simplesmente liberais, mas liberais com tendências sociais. E' por isso que o programa mínimo do Partido Socialista tem pontos de contacto íntimo com o programa do Liberalismo, o que é também sinal evi-

dente de que as fórmulas do passado já cumpriram a sua missão histórica. O esforço em favor da escola, que os governantes equatorianos fizeram nas horas mais dolorosas da história, teve ampla e cordial cooperação por parte do magistério. E hoje, pela repercussão da crise contemporânea na escola, pelos ventos fatídicos que muitas vêzes sopram contra ela, maior soma de sacrifícios e conhecimentos está a ser exigida.

DOS PERFIS CARATEROLÓGICOS COMO ELEMENTO DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

HELENA ANTIPOFF

Do Departamento Nacional da Criança

Na procura de meios que levem os homens a viver numa atmosfera de confiança, propícia a atividades verdadeiramente produtivas e úteis à coletividade, nada mais salutar, parece-nos, que acostumar os homens ao conhecimento exato e sereno de si mesmos. Não é fácil, porém, realizá-lo. "Cada individuo é um universo", e êste universo é tão dificilmente penetrável aos olhos dos demais como à sua própria consciência. O julgamento humano, como as percepções da criança, são cheios daquela visão confusa que, por assinalarem vago contorno das coisas, ou apenas algumas de suas minúcias, o tornam irreal. Impregnado de pensamento afetivo, fortemente egocêntrico e precipitado, êsse julgamento elabora, ao invés de retratos fiéis de nós mesmos e dos outros, caricaturas tendenciosas, crivadas de erros, e, por isso, nefastas ao entendimento mútuo.

Não se compenetraram ainda a escola de nossos dias de seu papel de formadora de "opiniões judiciosas". Não tomou bastante a sério o valor do método experimental na educação do pensamento. Os alunos continuam a diplomar-se sem treinar seus olhos na observação direta do mundo físico ou social.

Ao estudo psicológico, nas escolas, é dado pouco tempo; e é êle feito de forma tão abstrata, tão fora do contexto real da vida, que os alunos continuam a lhe dar a mesma importância que dariam ao estudo duma distante nebulosa. Entretanto, bem necessário é que o homem tenha esclarecimentos sôbre os meios psíquicos de que disponha, que conheça os limites de suas capacidades, e, ao mesmo tempo, saiba melhor interpretar aquilo que seus sentidos, sua memória, suas emoções e seus desejos lhe forneçam, interpondo-se entre êle e o mundo. Aliás, nada mais interes-

sante que uma experiência sôbre a ilusão dos sentidos, os erros do testemunho, as quedas da atenção num trabalho mental, ou o estudo dos conflitos psíquicos, para que todos se convençam de que a psicologia merece outro horário nas escolas, e, principalmente, outros métodos de ensino. E' ela uma disciplina viva, que, em cada um, tem amostras inegotáveis, e às quais se poderá aplicar o método direto de estudo.

Entre inúmeros cursos facultativos que, nos Estados Unidos, existem para mestres e educadores, segundo nos disse uma autoridade na matéria, o Dr. Charles Stewart, de passagem pelo Rio de Janeiro, as inscrições para os cursos de *higiene mental* costumam atingir altos índices. Essa preferência demonstra a necessidade que todos sentem de se familiarizar objetivamente com os problemas do mundo psíquico.

Pensamos que êste estudo prático da psicologia humana, ou do comportamento *em situações reais*, para melhor compreensão de nós mesmos, poderá ser iniciado nos últimos anos da escola primária, e prosseguir através de todo o curso secundário, ou do curso normal. Neste último, será êle do maior alcance, e deverá tomar caráter mais direto e "catártico", de maneira a influir seriamente na formação profissional do educador.

Por assim pensar é que, em nosso curso de psicologia para professores, que durante quinze anos realizamos na Escola de Aperfeiçoamento, em Belo Horizonte, demos larga parte do tempo à observação das próprias alunas, estudando-as sob vários aspectos mentais, ou experimentando a veracidade do preceito já formulado por SCHILLER: "Se queres compreender os outros, olha teu próprio coração; se desejas compreender a ti mesmo, vê como agem os outros".

UM EXERCÍCIO PRÁTICO

Entre diversos exercícios práticos, eis um que apresento a título de exemplo. Seus resultados evidenciam quantas ilusões andam pelo mundo e como é difícil entenderem-se os seres humanos, uns aos outros.

Consiste êste exercício na elaboração de *perfis caraterológicos*, na base de julgamentos subjetivos, mas fundamentados em juízos múltiplos. Para isto, escolhem-se: a) alguns aspectos da personalidade, aptidões ou caraterísticas pessoais mais complexas, de ordem intelectual, afetiva, social ou moral; b) definem-se os termos, ilustrando-os com exemplos concretos, a fim de tornar mais homogênea a compreensão; c) pode-se caraterizar cada um dos presentes, dando uma nota, na escala de cinco, a cada um dos atributos escolhidos, sendo que esta nota máxima

não deve ser considerada nota absoluta, apenas atingida pelos gênios e excepcionais, e sim, nota que poderá ser atribuída, no meio comum dos educadores, aos que apresentarem êsse caráter em grau muito elevado; igualmente, a nota mínima, ou *péssima*; a nota 2, *fraca*; a nota 3, *regular*; a nota 4, *forte*.

Para estimular o esforço, mostra-se que o interesse em semelhante exercício e seu valor aumentam quando todos igualmente se preocupem em refletir fielmente suas opiniões, tanto em relação aos outros como em relação a si mesmo. Garante-se o anonimato e a maior discreção quanto aos resultados obtidos, os quais zelosamente devem ser assim guardados.

Orientamos a experiência para os seguintes problemas gerais: 1) quais os caracteres, entre os escolhidos, mais fáceis ou mais difíceis de revelar e refletir; 2) como se reflete a personalidade no auto-julgamento e no hetero-julgamento; 3) como se apresentam os tipos individuais.

Realizávamos a experiência no quarto semestre de estudos, após quase dois anos de convivência com as alunas, em contatos freqüentes e bastante diversos, de estudos, discussões, trabalhos práticos, atividades recreativas, excursões e reuniões sociais. A êsse tempo, as professoras-alunas já se conheciam bastante umas às outras para que se pronunciassem sôbre a maior parte dos atributos escolhidos.

O material era apresentado em fichas individuais, com cinco colunas, para que nelas se marcassem, com uma cruz, o grau na escala de cinco pontos. Cada aluna recebia, num envelope, tantas fichas quantas fossem as alunas da turma. Mais tarde as fichas foram substituídas por uma folha de papel almaço, com o nome de tôdas as alunas, uma em cada linha, em ordem alfabética. Após a coluna dos nomes vinham colunas de mais ou menos, 1 cm. de largura, para cada um dos atributos a avaliar. Ali, tinham as alunas, ao invés de marcar o sinal convencional, que escrever a nota correspondente ao julgamento dos diversos caracteres de cada uma das colegas. Dentre esses nomes, achava-se também o da julgadora.

O preenchimento das fichas, ou folhas, poderia durar alguns dias; uma semana seria o prazo máximo para que se entregasse o trabalho e se iniciasse a apuração. Esta era confiada à assistente do Laboratório, que tinha o auxílio de outras pessoas, na parte do cálculo, quando necessário.

Após o cálculo de médias aritméticas, para o julgamento parcial de cada uma das professoras-alunas, e, ainda para a média da turma, em

relação a cada um dos traços julgados, procedia-se ao traçado de perfis-estrôlas, do tipo de LAZOURSKI.

O conjunto dos gráficos era apresentado, depois, numa espécie de *quadro de formatura*, com os perfis caraterológicos, ao invés de fotografias, de cada uma das diplomadas e com esta particularidade: a de serem todos os perfis anônimos, apenas numerados. Sòmente o chefe do Laboratório de Psicologia e as assistentes que tomavam parte na apuração poderiam usar da "chave" para identificação; era permitido a cada uma das retratadas, se quizesse, pedir o número de *seu próprio perfil, mas apenas do seu*. Cada um, de duplo traçado, mostra no mesmo gráfico os dois julgamentos: o *autojulgamento*, resultado da avaliação dos caracteres pela própria pessoa, e o *hetero julgamento*, média aritmética dos julgamentos de tôdas as companheiras da turma, que se houvessem pronunciado.

Num dos últimos anos foram escolhidos dezoito caracteres, que reproduzimos (Quadro I) acompanhados dos resultados, ou médias de julgamento realizados. Na primeira coluna está indicada a freqüência das respostas dadas, sôbre 47 respostas máximas, correspondente a 47 professoras-alunas da turma. A segunda coluna representa a média de *hetero julgamento* enquanto a terceira — a média para cada caráter de *autojulgamentos*. Enfim, a última coluna reproduz a diferença entre ambos os julgamentos, sendo que o sinal positivo corresponde ao excesso da nota do autojulgamento sôbre a do hetero julgamento.

QUADRO I — RESULTADOS GERAIS: MÉDIA DOS HETEROJULGAMENTOS EM CONFRONTO COM O AUTOJULGAMENTO (ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO)

TRAÇOS CARACTEROLÓGICOS	NÚMERO MÉDIO DE RESPOSTAS	NOTA NO HETERO- JULGAMENTO	NOTA NO AUTO- JULGAMENTO	DIFERENÇA ENTRE AS DUAS NOTAS
1. Capacidade intelectual.....	45,2	3,43	3,28	— 0,15
2. Cultura geral.....	44,7	3,28	2,90	— 0,38
3. Iniciativa.....	44,9	3,30	3,58	+ 0,28
4. Confiança em si.....	44,4	3,70	3,67	— 0,03
5. Poder de organização.....	44,3	3,52	3,56	+ 0,04
6. Pontualidade.....	44,7	3,85	3,91	+ 0,06
7. Capacidade de trabalho.....	44,5	3,77	3,80	+ 0,03
8. Devotamento.....	44,7	3,80	4,10	+ 0,30
9. Interesse pelo progresso.....	44,3	3,86	4,38	+ 0,52
10. Cooperação.....	44,4	3,54	3,93	+ 0,39
11. Sociabilidade.....	45,3	3,66	3,65	— 0,01
12. Tato.....	45,3	3,63	3,48	— 0,15
13. Contrôlê em si.....	45,0	3,69	3,71	+ 0,02
14. Lealdade.....	42,7	2,39	4,23	+ 0,84
15. Resistência física.....	45,3	3,86	3,78	— 0,12
16. Emotividade.....	44,9	3,26	4,00	+ 0,74
17. Confiança nos outros.....	42,4	3,09	3,13	+ 0,04
18. Constância nos empreendimentos.....	43,9	3,89	4,21	+ 0,32

Que interpretação será lícito dar a esses resultados?

Foram relativamente poucas as abstenções. Supomos que os traços mais difíceis, já porque pouco manifestos, ou porque de julgamento mais delicados, foram deixados em branco. Infelizmente, ignoremos ou não, temos a tendência de opinar sempre sôbre os outros.

Embora pequena as diferenças na freqüência dos julgamentos, vejamos se elas foram significativas. Houve menor abstenção para os seguintes traços: *Resistência à fadiga*, *Sociabilidade*, (*ato e capacidade intelectual*), todos com menos de duas abstenções. Ao contrário, o maior número de abstenções, encontramos em relação à *Confiança nos outros e à Lealdade*.

E isso é natural. Enquanto os quatro primeiros revelam caracteres de natureza social, intelectual ou mesmo física, que se externam com mais facilidade, os dois últimos, (*confiança nos outros e a lealdade*) — são sentimentos de fundo moral e de exteriorização menos evidente.

Vejamos um segundo aspecto, relativo não à simples freqüência, mas à apreciação quantitativa de cada um dos caracteres julgados. Por outras palavras: como se julga a turma, opinando cada um dos participantes sôbre todos os demais?

Alcançaram notas mais altas a *Constância nos empreendimentos* (3,89) ; a *Resistência física e interesse pelo progresso* (com 3,86 cada uma) ; a *Pontualidade* (3,85); o *Devotamento* (3,80) ; a *Capacidade de trabalho* (3,77). As mais baixas notas foram dadas à *Confiança nos outros* (3,09), *Emotividade* (3,26), *Cultura geral* (3,28).

Aparece de novo *Resistência física* com média elevada; e ainda, ao contrário, com resultado inferior, a *Confiança nos outros*. Isto nos leva a supor que talvez a expressão seja de sentido ambíguo. A falta de *confiança nos outros* pode revelar a desconfiança; mas também poderá levar-nos a pensar que indivíduos que não confiem em outros não o fazem por não merecerem a confiança dos outros, porque, mais independentes, resolvem as coisas por si, tomando a responsabilidade sôbre os próprios ombros. Mas, para contrabalançar essa *desconfiança* deveria ser o coeficiente de *Confiança em si* (3,70) mais elevado; também deveria ser muito alto o coeficiente de *Iniciativa* e de *Lealdade*, o que não ocorreu (3,30 e 3,39, respectivamente). Assim, parece que a *desconfiança*, de fato, existe no meio de um grupo de colegas, entre as quais, também, o índice de *Cooperação* não se revelou alto, como deveria ser, dado que inúmeros trabalhos do curso levavam a trabalhar em

conjunto. Aliás, foram altas as notas sôbre *Capacidade de trabalho* (3,77), *Interesse pelo progresso* e *Devotamento*, como já vimos anteriormente (3,80).

Que nos revela o quadro dos autojulgamentos?

Com as notas elevadas aparecem: *Interesse pelo progresso* (4,38); *Lealdade* (4,23); *Constância nos empreendimentos* (4,21); e *Devotamento* (4,10).

Ao contrário, alcançam média baixa: *Cultura Geral* (2,90); *Confiança nos outros* (3,13); e mesmo *Capacidade intelectual* (3,28). Desta vez, parece que a pouca confiança nos outros significa mesmo desconfiança, pois a *lealdade* aparece com, apreciação muito alta enquanto a de *confiança nos outros* é baixíssima. O fato de que as professoras, para fazerem o curso da Escola, deixavam suas famílias e permaneciam em esforços durante dois anos, denotava, de certo, interesse pelo progresso, constância e mesmo devotamento; e tanto maior poderia parecer êsse sacrifício quanto se julgavam possuidoras de poucos recursos intelectuais e de pequena cultura geral, modéstia à parte.

Vejamos, agora, comparando ambos os julgamentos, o alheio e o próprio, quais os caracteres mais semelhantes em ambos. Aparentemente, menos divergência apresentavam: *Sociabilidade* (0,01); *Confiança em si* (0,03); *Capacidade de trabalho* (0,03); *Controle em si* (0,02); *Confiança nos outros* (0,04), tôdas com menos de meio ponto entre os dois julgamentos.

A diferença torna-se acentuada em *Lealdade* (0,83); *Emotividade* (0,74) e *Interesse pelo progresso* (0,54), com mais de meio ponto de diferença e, sempre, com excesso de julgamento próprio sôbre o alheio. De modo geral, êste é o característico do autojulgamento: mais exaltado. Apesar da nota em cultura geral (2,90) ser mais baixa, em quadros, a nota média de tôdas as apreciações era 3,74, enquanto a do heterojulgamento era de 3,59. Pouca diferença, sem dúvida, e por isso todos estes dados não podem ser considerados senão sob forma de sugestões para outras pesquisas, ou simplesmente como exercícios práticos em matéria de avaliação psicológica subjetiva, com tendência à objetividade.

PERFIS CARATEROLÓGICOS NA PRÁTICA ESCOLAR

Não queremos terminar sem referir-nos a um trabalho que espontaneamente fizeram duas ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento, Professora Elza Tristão e Dulce Botelho Junqueira, Diretora Técnica de

Grupo Escolar e Assistente Técnica Regional, em Juiz de Fora. Aplicando os mesmos processos, conseguiram a elaboração de 19 perfis, entre professoras do grupo escolar, dirigido, nessa época, pela primeira.

Numa reunião de professoras, no dia 5 de setembro de 1935, por proposta das referidas técnicas, foram dadas as explicações, distribuídas as fichas, e deixada plena liberdade a cada uma para o julgamento; o exercício era facultativo. Tôdas as professoras presentes, no entanto, o fizeram no mesmo dia, sem qualquer constrangimento.

A apuração se fêz não apenas pelos dois aspectos já referidos, mas, por três: aos dois, já expostos, foi acrescentado ainda o julgamento da diretora. A superposição dos três perfis mostra maior aproximação entre si, que os da Escola de Aperfeiçoamento. Parecem eles indicar maior conhecimento mútuo das pessoas. *Devotamento* e *Lealdade* aparecem com diferença positiva máxima; também *Interêsse pelo progresso*, *Cooperação* e o *Tato*, com notas muito altas. Foram julgadas mais baixas, no autojulgamento médio, *Poder de organização* e *Cultura geral*. O julgamento da diretora, bastante congruente com o julgamento das professoras, coloca-se, em média, em julgamentos intermediários entre o *auto* e o *heterojulgamento*.

Os motivos de ordem moral, ou intenções da conduta moral, são mais altamente cotados no íntimo de cada um, que no julgamento alheio. No seu próprio conceito, as pessoas se julgam superiores aos outros, neste particular. Existem porém exceções.

ALGUNS PERFIS INDIVIDUAIS

A comprovação disso encontramos nos perfis individuais, verdadeiramente curiosos, às vezes.

Halguns, encontramos perfeita harmonia entre os diversos traços do caráter; em outros, vemos flagrantes desarmonias — um caráter òtimalmente desenvolvido com falhas graves, por exemplo. Em uns, a personalidade aparece insignificante: todos seus caracteres se limitam aos graus médios; outros há que abrangem campos maiores, e se expandem amplamente para graus superiores, em múltiplas atividades, capacidades e sen-

timentos. Há também seres diminuídos, pobres personalidades, reduzidas a pequenas superfícies e com caraterísticos, antes negativos que positivos.

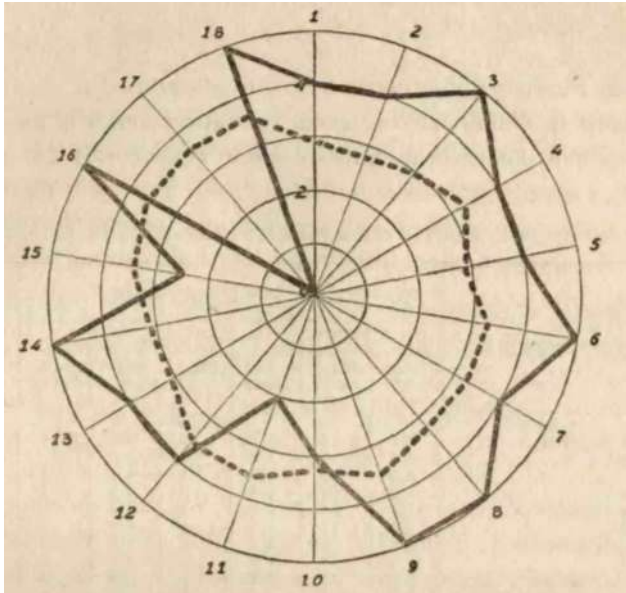
O mais curioso e interessante para o educador é o confronto entre o julgamento que o indivíduo faz de si mesmo, com a reputação que tem e o conceito que dele fazem os colegas (Quadro II).

QUADRO II — CONFRONTO DOS RESULTADOS DE AUTOJULGAMENTO E HETEROJULGAMENTO EM QUATRO INDIVÍDUOS

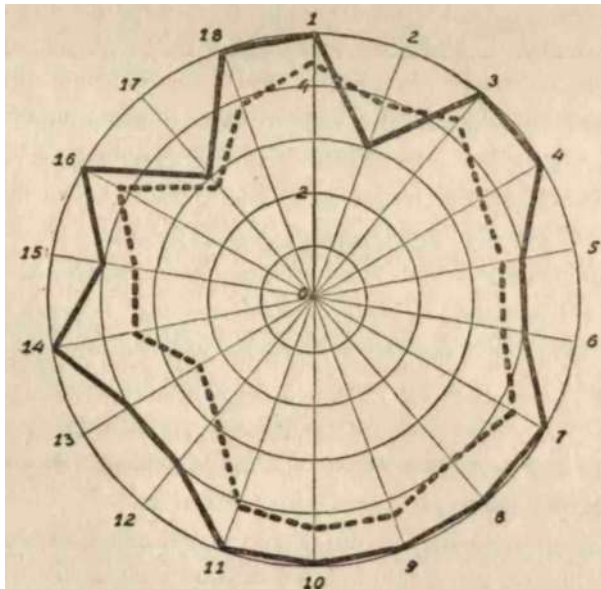
TRAÇOS CARACTEROLÓGICOS	INDIVÍDUO A		INDIVÍDUO B		INDIVÍDUO C		INDIVÍDUO D	
	Hetero- julgamento	Auto- julgamento	Hetero- julgamento	Auto- julgamento	Hetero- julgamento	Auto- julgamento	Hetero- julgamento	Auto- julgamento
1. Capacidade intelectual.....	2,9	4	4,4	5	4,5	3	4,5	3
2. Cultura geral.....	2,8	4	3,9	3	4,5	3	4,4	3
3. Iniciativa.....	3,0	5	4,3	5	4,5	4	4,2	2
4. Confiança em si.....	3,3	4	3,7	5	4,7	4	4,4	2
5. Poder de organização.....	2,9	4	3,6	4	4,5	4	4,4	3
6. Pontualidade.....	3,3	5	3,6	4	4,5	4	4,2	5
7. Capacidade de trabalho.....	3,3	4	4,3	5	3,7	2	4,2	2
8. Devotamento.....	3,3	5	4,0	5	4,3	4	4,0	3
9. Interêse pelo progresso.....	3,6	5	4,3	5	4,0	5	4,4	4
10. Cooperação.....	3,3	3	4,3	5	4,3	3	3,8	3
11. Sociabilidade.....	3,6	2	4,1	5	4,6	4	4,1	3
12. Tato.....	3,6	4	2,9	4	4,2	3	4,3	4
13. Contrôle de si.....	3,1	4	2,5	4	4,6	4	4,3	3
14. Lealdade.....	3,1	5	3,4	5	5,1	3	4,0	5
15. Resistência física.....	3,4	2,5	3,4	4	4,2	3	3,4	2
16. Emotividade.....	3,6	5	4,2	5	2,5	3	2,8	4
17. Confiança nos outros.....	3,6	0	2,8	3	2,8	3	2,6	3
18. Constância nos empreendimentos.....	3,6	5	3,9	5	4,1	4	4,1	3

Reproduzimos neste trabalho quatro perfis, como exemplos. O primeiro perfil, segundo o julgamento da turma, referia-se a pessoa medíocre, com inteligência e cultura geral muito fracas. Já a mesma pessoa tinha de si opinião completamente diferente; em mais dum ponto atinge o grau máximo, como em *iniciativa*, *pontualidade*, *devotamento*, *Interesse pelo progresso*, *lealdade*, *constância nos empreendimentos* e *emotividade*. Não tinha confiança nenhuma nas companheiras: marcou com, zero êste traço, o único zero que apareceu no decurso de muitas experiências dêste gênero. Declarava possuir pouquíssima *sociabilidade* e *cooprração*. Sentia-se cansada, com a saúde abalada, mas nem tanto assim parecia às colegas...

Como essa pessoa poderia sentir-se feliz no meio da turma? Ela se sentia incompreendida, diminuída, lesada em seus privilégios. Em virtude da desconfiança, ia-se abrindo entre ela e a turma uma cisão que



Indivíduo A — A linha cheia representa o auto-julgamento; a linha interrompida o heterojulgamento.



Indivíduo B — A linha cheia representa o auto-julgamento; a linha interrompida o heterojulgamento.

fatalmente a levaria a conflitos. Que tenha tido a sorte de achar outros ambientes, para mudar suas atitudes de desconfiança e diminuir sua tendência de tornar-se hipocondríaca e anti-social...

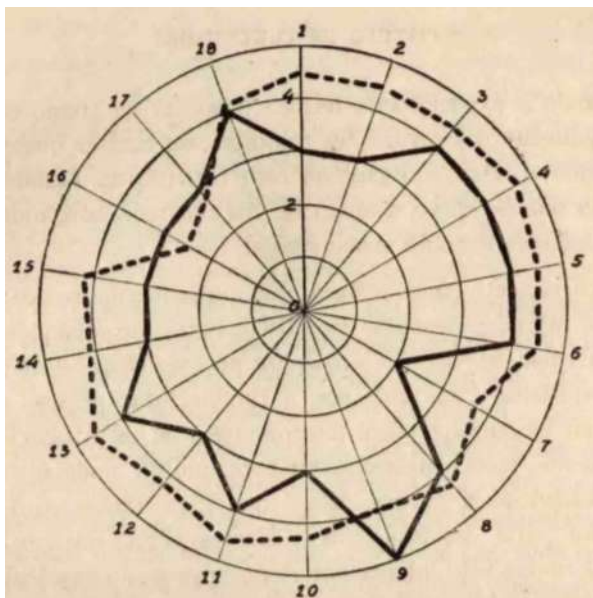
No perfil B, vemos maiores recursos intelectuais. Refere-se êle, segundo a opinião das colegas, a pessoa empreendedora, com muita iniciativa, com grande capacidade de trabalho, interesse pelo progresso, devotamento e senso de cooperação. Acusavam-na, porém, de *falta de tato*, de ser *demasiadamente impulsiva*, e de não ter bastante confiança nos outros. Algumas punham em dúvida a sua *lealdade*.

Segundo seu próprio julgamento, ela estaria acima da turma. Deu notas máximas em muitas qualidades. Havia evidente otimismo para consigo mesma. Julgava-se medíocre apenas em *cultura geral*. A sua *lealdade* lhe parecia acima de toda prova. Também não dava muito crédito aos demais. Tudo isto faz que uma pessoa, mesmo de grandes dons, com capacidades dinâmicas para liderança, não desempenhe senão parte de seu potencial psíquico. Sem a *confiança* e o reconhecimento ir-restrito da *lealdade*, não há homem ou mulher que possa realizar o papel de chefe, e de realizar seus sonhos, por mais lúcidos que sejam.

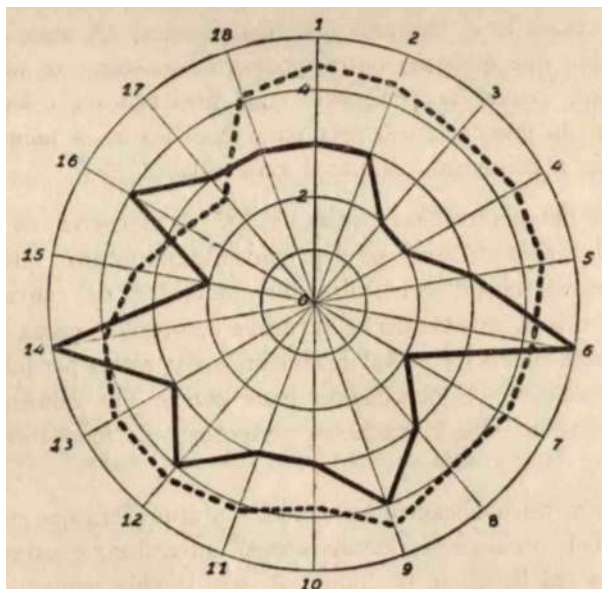
No perfil C e D, os papéis se invertiam. Em quase todas as qualidades de ordem intelectual e capacidades realizadoras, os autojulgamentos apresentavam pontos inferiores ao julgamento médio das companheiras de trabalho. A escala de autojulgamento aí era mais severa. As pessoas a que se referem esses perfis eram temperamentos mais controlados, de pouca emotividade. Bastante céticas. Realizavam, entretanto, e atuavam na coletividade com eficiência. Ambas tinham excesso de reserva, que as companheiras interpretavam como falta de confiança nos outros. A pessoa do perfil C poderia fazer mais, parece-nos, pois era bem conceituada no meio das companheiras. Diminuída a sua reserva, mais bem seria aceita, e mais alta seria a nota de lealdade, por parte de suas colegas.

No último perfil, há uma visível depressão. Não obstante as excelentes qualidades intelectuais e também as provas objetivas do bom trabalho que fornecia, tato e boa sociabilidade, esta pessoa parecia desconfiada. Talvez isso se desse também pelas suas qualidades de reserva emotiva e de controle de si.

Podemos acreditar que a falta de forças físicas e de resistência, que ela mesma julgava ser tão grande, e de que apenas algumas desconfiavam, constituíam elementos suficientes de depressão e de sentimento de inferioridade, com que ela se julgava em face dos outros.



Indivíduo C — A linha cheia representa o auto-julgamento; a linha interrompida o heterojulgamento.



Indivíduo D — A linha cheia representa o auto-julgamento; a linha interrompida o heterojulgamento.

A TÍTULO DE CONCLUSÕES

Terminando a exposição da técnica proposta no treino da observação e do julgamento das qualidades psíquicas, de caráter intelectual, afetivo, social, moral, etc, em pessoas com convivência bastante estreita, devemos dizer que êle serve, a nosso ver, de recurso, entre muitos outros, para a formação de atitudes *democráticas*.

O pronunciamento sôbre os membros duma mesma coletividade, feito em atmosfera calma de trabalho científico, isento de qualquer interesse, alheio ao problema proposto — *estudo da personalidade* — mostra como podem ser ventiladas estas questões, a fim de levar pessoas do mesmo grupo a melhor se conhecerem e interpretarem as manifestações alheias mais serenamente, com menos desconfiança, porque nada é mais agressivo que a desconfiança mútua. Ela é que gera muitos conflitos e leva-nos à maior parte das catástrofes. Muitas vêzes, um gesto fortuito é interpretado como gesto intencional. Um outro gesto acanhado, porque tolhido por forte sentimento de inferioridade pessoal, é considerado como gesto pouco sincero...

Precisamos introduzir em nossas escolas a atmosfera de franqueza. Ela ajudará a criar a confiança mútua, e com ela será muito mais fácil distinguir as pessoas leais, daquelas que não o sejam. A atmosfera de franqueza, melhor que qualquer outra, poderá desmascarar os lobos em pele de cordeiros, indivíduos perigosos, cuja presença na coletividade deve ser assinalada quanto antes, seja para modificá-los a tempo, seja para condená-los a ostracismo salutar à coletividade.

Precisamos de nos conhecer mais, a fim de socorrer os fracos, que precisam do apoio coletivo; os deprimidos, cujas ótimas qualidades muitas vêzes se esterilizam em isolamento mórbido; os convencidos, a fim de que se rebata seu excesso de euforia e de orgulho, capaz de produzir contaminação coletiva, com valores ilusórios, expressos por indivíduo muitas vêzes medíocre. Conhecimento mais sereno dos homens, que atuem no nosso meio, evitará exaltações perigosas e de todo anti-democráticas.

A democracia, psicologicamente falando, é a atmosfera que, na vida de uma coletividade organizada, permite a cada um realizar o máximo de suas capacidades em benefício de todos. É, sem dúvida nenhuma, problema psicológico, que se resolverá com maior possibilidade de êxito, quando, nas escolas de todos os graus, fôr considerada a formação das

atitudes das novas gerações; quando as escolas, desde o jardim de infância até a universidade, compreenderem que a democracia é regime de governo que se realizará com possível êxito; quando a coletividade estiver apta a discriminar nos seus membros as qualidades necessárias aos chefes e dirigentes e praticar as virtudes do regime de responsabilidade e de lealdade autêntica.

Para garantir um bom regime democrático na sociedade adulta, a escola tem obrigação de exercitá-lo ampla e sistematicamente no seu seio, acostumando desde cedo a criança à prática cotidiana de *atitudes democráticas*.

IX CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

O IX Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação, que se realizou no Rio de Janeiro, de 23 a 28 de junho, reuniu, em suas comissões de estudo e nos debates de votação do plenário, cêrca de duzentos educadores brasileiros, e várias instituições culturais do país, como a Academia Brasileira de Letras, Academia Brasileira de Ciências, Associação Brasileira de Imprensa, Departamento da Criança, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas do Rio de Janeiro, Faculdade de Filosofia da Bahia, Faculdade Nacional de Filosofia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de S. Bento, Faculdade de Medicina da Bahia, Instituto de Advogados, Instituto Brasileiro de Cultura, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Casa do Estudante do Brasil, Ordem dos Advogados, União dos Trabalhadores Intelectuais, Universidade de São Paulo.

O Congresso aprovou as seguintes conclusões:

CONCEITO E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

1 — Educação democrática é aquela que, fundada no princípio da liberdade e no respeito á pessoa humana, assegura a expansão e a expressão da personalidade, proporcionando a todos igualdade de oportunidades, sem distinção de raças, classes ou crenças, na base da justiça social e da fraternidade humana, indispensáveis a uma sociedade informada pelo espírito da cooperação e do consentimento. Por isso mesmo, a educação democrática exige, além de uma concepção democrática de vida, uma organização social em que a distribuição do poder econômico não estabeleça nem antagonismos nem privilégios.

2 — São objetivos da educação democrática: o) — despertar a consciência da liberdade, o respeito pelas diferenças individuais, o senti-

mento da responsabilidade e a confiança do poder da inteligência para encaminhamento e solução dos problemas sociais; *b*) desenvolver a fé comum nos princípios fundamentais relativos à vida nacional e ao regime democrático, como sejam a unidade e a independência da nação, liberdade de pensamento e de culto, igualdade dos cidadãos perante a lei, forma representativa que permite ao povo, por seus mandatários eleitos, opinar sobre questões públicas e elaborar as leis, responsabilidades do governo perante o povo, garantias constitucionais para o exercício dos direitos civis e políticos e o direito à saúde, à educação, ao trabalho, à assistência e à recreação; *c*) acentuar a importância do princípio majoritário como o mais adequado a encaminhar problemas e questões de interesse público que, embora de suma importância, são suscetíveis de constituir objeto de discussão e de admitir escolha entre diversas soluções possíveis; *d*) dar o maior relevo possível ao ensino das ciências, considerando que, além de ser a ciência a maior fonte de progresso cultural, seu estudo concorre em magna parte, para criar e estimular o interesse pela vontade, o espírito crítico e experimental e o sentimento de tolerância; *e*) evitar que influências dogmáticas deturpem o caráter democrático da escola e atentem contra a expressão da personalidade do educando.

MEIOS ADEQUADOS À CONSECUÇÃO DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

a) flexibilidade dos cursos e ramos; *b*) acessibilidade das escolas públicas a todos, pelo número das mesmas, pela gratuidade do ensino de todos os graus e ramos e pela assistência aos educandos necessitados; *c*) obrigatoriedade de um mínimo de cultura geral comum para todos; *d*) medidas que favoreçam o ensino de acordo com as diferenças ocasionais; *e*) liberdade de cátedra; *f*) liberdade de ensino com as garantias de sua moralidade e eficiência; *g*) unidade de diretrizes fixadas por uma política nacional de educação, e diversidade estrutural de sistemas educacionais em conformidade com as condições especiais de cada região do país; *h*) atividades escolares que desenvolvam o espírito de iniciativa pessoal e o hábito de cooperação; *i*) introdução nas escolas de todos os graus e ramos do ensino dos princípios e do mecanismo do regime democrático, ensino que deve ser acompanhado na vida escolar da prática sistemática e exemplos de instituições democráticas; *j*) serviço de orientação educacional.

LIMITES E OBRIGAÇÕES DA INTERVENÇÃO DO ESTADO
EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO

1 — A educação é um direito do homem pelo que deverá ser assegurado na Constituição. 2 — A êsse direito correspondem, para o Poder Público, o dever de regular, por via legislativa, o exercício das atividades educacionais e a obrigação de manter sistemas de escolas, destinadas a exercê-las. 3 — As finalidades da educação devem ser traçadas pelo Poder Público, não arbitrariamente, mas em conformidade com os conhecimentos das ciências de educação e com os anseios e aspirações das coletividades, refletidos através de conselhos populares da educação. 4 — Exercendo sua tarefa educacional por meio de órgãos autônomos, o Poder Público deve contribuir com o máximo de recursos econômicos e com a melhor técnica pedagógica, para o que realizará todos os ensaios e pesquisas necessárias. 5 — Reconhecendo êsse dever, incumbe primordialmente ao Poder Público realizá-lo na maior amplitude. A iniciativa particular, na consecução dêsse objetivo, será admitida em caráter subsidiário, com a cooperação e assistência das autoridades do ensino. 6 — As obrigações, atribuídas ao Poder Público, compreendem o ensino em todos os graus e ramos, bem como dizem respeito ao Poder em suas três esferas — a federal, a estadual e a municipal, no âmbito de competência de cada uma. 7 — A ação do Poder Público deve exercer-se por meio de: *a)* o planeamento das atividades, objetivamente traçado de acordo com as necessidades e possibilidades do país, em etapas sucessivas, de ritmo crescente; *b)* a coordenação das possibilidades individuais da União, dos Estados, dos Municípios e da iniciativa particular, segundo convenções, gerais ou parciais, que considerem a variedade de situações, a liberdade de acordo e a adequação de resoluções a cada meio. 8 — O dever do Poder Público de prestar assistência à infância e à adolescência em geral, inclusive aos abandonados e delinqüentes, não se restringe às medidas de propaganda junto à opinião pública, nem à manutenção de postos, asilos ou patronatos, em sistemas paralelos ao das escolas comuns que lhe cabem, traduzidas em realizações imediatas e conjugadas, de que a escola comum seja o órgão central e irradiador, com todos os sub-órgãos essenciais a cada finalidade .

**EDUCAÇÃO GRATUITA EM TÔDAS AS MODALIDADES
E EM TODOS OS GRAUS**

1 — O ensino oficial deve ser gratuito em todos os graus e ramos. 2 — A gratuidade se baseia no princípio democrático da igualdade de oportunidade e no reconhecimento universal da necessidade de cultura. 3 — A formação das verdadeiras elites depende, em grande parte, do segundo grau de educação e devem ser constituída pelos mais capazes intelectualmente, quaisquer que sejam os seus recursos econômicos, e não apenas pelos que podem satisfazer os dispêndios escolares. 4 — Além da dispensa de taxas de matrícula e frequência, e de selo, o Poder Público, progressivamente, deve prestar assistência ao aluno, inclusive a doação de uniformes, artigos escolares e tudo quanto se relacione com o exercício da aprendizagem. 5 — O livro escolar deve ser considerado como produção de interesse geral, para cuja fácil aquisição contribua o Poder Público por todos os meios ao seu alcance. 6 — Enquanto não puder oferecer educação de segundo grau gratuita a toda a população em idade correspondente, o Poder Público deverá manter bolsas, destinadas aos melhores alunos que hajam concluído a escola primária oficial e as solicitem. 7 — Não imporá o Poder Público à iniciativa privada nem ao estudante de curso particular taxa ou tributo de qualquer natureza. Ao contrário, tôdas as facilidades, inclusive isenção de impostos, devem ser proporcionadas à iniciativa privada, não só em virtude da atividade de interesse público que realiza, como também para permitir seja mais reduzido o preço do ensino particular.

**QUANTO ÀS GARANTIAS ECONÔMICAS AOS
PROFESSÔRES**

1 — O exercício do magistério, considerado função de interesse público, deve merecer do Estado expressas garantias econômicas. 2 — Entre essas garantias, figura a fixação de um salário vital que leve em conta as necessidades da importante missão que cabe ao professor. 3 — A remuneração do professor não deve ser calculada só em função do número de horas de aula, mas deve resultar da justa compreensão do seu trabalho na escola e fora dela, da renovação constante de sua cultura, e de sua responsabilidade social. 4 — O dever que cabe ao Poder Público a êsse respeito compreende não apenas a revisão dos atuais vencimentos dos seus professôres, como também o propiciamente de recur-

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Havendo recebido do Serviço Nacional de Recenseamento os dados referentes às cotas de analfabetos, nas idades de 18 anos e mais, discriminadamente pelas várias unidades federadas, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos enviou esses dados aos Secretários de Educação e Diretores de Departamentos de Educação, nos Estados e Territórios, com uma análise geral da situação revelada.

Ao mesmo tempo, e segundo recomendação do Ministro da Educação, dirigiu o I. N. E. P. um apelo às referidas autoridades de ensino, no sentido de se organizarem núcleos, em todo o país, para uma campanha em prol da educação de adolescentes e adultos analfabetos, coordenadas por comissões estaduais, territoriais e municipais; propôs ainda o mesmo órgão a adoção de algumas medidas práticas para a ampliação imediata da rede de ensino supletivo, como a seguir se indicam.

COMISSÕES REGIONAIS E LOCAES DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A) *Comissão Estadual de Educação de Adultos*

1. Organizar-se-á, em cada Estado, ou Território, uma Comissão Estadual, ou Territorial de Educação de Adultos (C. E. E. A.) integrada por elementos da Secretaria, ou do Departamento de Educação respectivo, e por outras pessoas de elevado espírito cívico, que, compreendendo a importância do movimento a ser lançado, estimulem o seu desenvolvimento e coordenem seus serviços.

2. O número e atribuições gerais dos elementos das C. E. E. A. será estabelecido em ato do governo, na forma que convier.

3. Competirá às C. E. E. A., de modo especial:

- a) proceder, em entendimento com os órgãos de administração do ensino, ao levantamento das escolas e cursos de "ensino supletivo" e postos de alfabetização, já existentes, públicos ou par-

ticulares e, com base nesse trabalho, organizar o plano de ataque e desenvolvimento de tais serviços;

- b) desenvolver, por todos os meios ao seu alcance, e com a cooperação da imprensa, rádio e outros meios de divulgação, vigorosa propaganda no sentido do lançamento da Campanha e de sua crescente efetivação;
- c) opinar sobre a distribuição de recursos obtidos por dotação do Estado, ou outros meios;
- d) coordenar, diretamente, as atividades de educação de adultos nas capitais dos Estados, e, por intermédio das Comissões Municipais da Educação de Adultos, as que se desenvolvam nos municípios.

B) *Comissões Municipais de Educação de Adultos*

4. Em cada município, estabelecer-se-á uma Comissão Municipal de Educação de Adultos (C. M. E. A.)

Essas comissões, de variável número de membros, serão integradas por autoridades escolares locais, representantes da Prefeitura e outras pessoas que, por sua compreensão cívica e espírito de serviço, possam ativamente colaborar na campanha.

5. As atribuições das C.M. E. A. serão estabelecidas pelas C. E. E. A.

6. Competirão às C. M. E. A., de modo especial, os seguintes encargos :

- a) verificar os pontos para mais proveitosa localização de escolas, ou cursos de ensino supletivo e postos de alfabetização, quer na área urbana do município, quer nas áreas distritais e rurais;
- b) organizar, em concordância com o que houver sido estabelecido pela C. E. E. A., o plano a desenvolver no respectivo município;
- c) proceder, por todos os meios ao seu alcance, a propaganda da idéia no seio da população.

7. As C. M. E. A. criarão, se assim fôr necessário, subcomissões distritais, coordenando-lhes os trabalhos.

8. Medidas de execução serão diretamente tomadas pelos poderes públicos, com o aproveitamento do sistema escolar já existente; por associações, de qualquer tipo, cívicas, religiosas, recreativas e profissionais, e por particulares que na campanha desejem ativamente colaborar, segundo os planos gerais estabelecidos pelas Comissões Estaduais.

9. São medidas capitais de execução:

- a) o alargamento da rede de ensino supletivo oficial, já existente, por tôdas as formas compatíveis com a sua plena eficiência;
- b) a criação e o funcionamento de "postos de ensino", e "grupos de alfabetização", a serem regidos por professôres devidamente habilitados, ou por "voluntários" de qualificação cultural e moral convenientes;
- c) a criação de "centros de cultura popular", junto às Bibliotecas Municipais, ou a outros serviços públicos;
- d) a criação de "cursos de continuação", para adultos que já tenham adquirido instrução primária rudimentar;
- e) a instituição de "missões culturais".

10. Todos os serviços de educação a serem desenvolvidos pela campanha, que se propõe, serão absolutamente gratuitos para os alunos.

11. As C. M. E. A. e as C. E. E. A. organizarão os levantamentos necessários para que, a cada semestre, seja conhecido o movimento estatístico dos serviços de ensino de adultos.

12. Não serão remunerados os serviços dos membros das C. E. E. A., os dos membros das C. M. E. A., ou de sub-comissões que estas criarem.

MEDIDAS PROPOSTAS PELO I. N. E. P. PARA AMPLIAÇÃO DA REDE
DE ENSINO SUPLETIVO,

Em relação à imediata ampliação da rede de ensino supletivo, apresentou o I. N. E. P. aos órgãos de administração de educação, nos Estados e Territórios, as sugestões seguintes:

1. O estabelecimento de Comissões Estaduais ou Territoriais e de Comissões Municipais de Educação de Adultos visa principalmente a criar uma mentalidade pública esclarecida, em relação ao problema da "educação de adultos", e, em consequência, a despertar a iniciativa das administrações municipais e a de instituições e de particulares que, nessa campanha, possam ativamente colaborar.

2. A administração do ensino, em cada Estado, sem prejuízo de mais largo plano de realizações, que a Comissão Estadual respectiva organizar, poderá, desde logo, no entanto, tomar decisivas medidas para o alargamento de sua rede de "ensino supletivo", destinada a adolescentes e adultos, na forma que, a seguir, se sugere.

A) *Medidas sem quaisquer acréscimos de despesas*

3. a) *Adoção de regime de ensino em dias alternados* — Onde quer que já existam escolas, ou classes de ensino supletivo, para adolescentes e adultos, a sua capacidade de matrícula poderá ser *imediatamente duplicada*, com a adoção do regime de ensino em dias alternados. Para cada professor, nesse regime, haveria duas turmas, uma das quais receberia ensino às segundas, quartas e sextas-feiras; outra, nos restantes dias úteis.

4. *Êsse regime, adotado em vários países, para o mesmo fim, e já experimentado halgumas classes de nosso país, tem demonstrado eficiência sensivelmente igual a do ensino por tôda a semana, para adultos analfabetos, desde que os docentes indiquem aos alunos exercícios convenientes, a serem por estes realizados, nos dias de intervalo. Tem-se observado, por outro lado, que a regularidade da freqüência às aulas, por parte dos adultos, melhora sensivelmente, quando adotado o regime de dias alternados, o que é fácil de compreender.*

5. b) *Aproveitamento de horas de ensino devidas pelo professor, e não aproveitadas* — O dia normal de trabalho do professor é de cinco horas, em todo o país. No entanto, por força do regime de "desdobramento" e de "tresdobramento", o trabalho realmente aproveitado é de quatro, senão mesmo de três horas e meia. Poder-se-ia abrir inscrição voluntária aos professôres, para preenchimento do tempo devido, em cursos noturnos de alfabetização; e, onde convenha, aproveitamento obrigatório do tempo não preenchido, mediante pequena compensação a título de transporte.

6. Nas escolas isoladas de pequenas cidades e vilas, e, ainda, nas de núcleos de população rural, a duração do dia escolar poderia ser reduzido para quatro horas, devendo o regente ocupar a hora restante, em classe de analfabetos adolescentes e adultos, pela tarde, ou à noite. Medidas de compensação por êsse maior esforço do professor poderão ser, igualmente, adotadas, onde convenha.

7. c) *Aproveitamento de alunos de escolas normais* — Onde quer que existam escolas normais, oficiais ou equiparadas, poder-se-ão organizar cursos de alfabetização para adultos analfabetos, sem quaisquer despesas, com o aproveitamento do trabalho de alunos do último ano escolar. Conveniente rodízio, entre esses alunos, reduziria seu esforço, tornando simpática a medida. Assim, cada aluno poderia ensinar durante

um mês ou dois, tendo a seu lado um adjunto ou auxiliar que continuaria depois o trabalho pelo mesmo prazo recebendo novo adjunto e assim por diante.

B) *Medidas com pequeno acréscimo de despesas*

8. a) *Gratificação adicional ao professor* — Muitos Estados têm adotado com satisfatórios resultados a designação de professores que já trabalhem, em curso diurnos, para a regência de "cursos noturnos de alfabetização de adolescentes e adultos", com pequena gratificação "pro-labore". A generalização desta prática, onde quer que já existam escolas, possibilitará rápida extensão da rede de "ensino supletivo", com pequeno acréscimo de despesas. A adoção do regime de "dias alternados", também nesta hipótese, possibilitará alargamento da capacidade escolar existente para adolescentes analfabetos.

9. *Pequena subvenção a escolas particulares* — Muitos professores particulares aceitariam, em pequenas cidades e vilas, a regência de cursos de alfabetização para adultos, desde que pudessem receber pequeno auxílio, que lhes compensasse os esforços. Esse auxílio poderia ser arbitrado na base dos alunos matriculados e freqüentes, ou segundo outro critério.

10. *Auxílio em material escolar* — Pequenas escolas e cursos particulares aceitariam iguais encargos, desde que recebessem do Estado auxílio em material escolar, solução que igualmente poderá ser considerada.

11. *Auxílio a funcionários públicos, mesmo não docentes, e que estejam capacitados para o ensino de adultos* — Funcionários públicos, estaduais ou municipais, capacitados para o ensino de adultos muito embora não pertencentes ao corpo docente regular, poderiam ser aproveitados, em certos casos, para a regência de turmas de adultos analfabetos, mediante pequena gratificação mensal "pro-labore". Esta prática tem sido adotada em muitos países, e, já no Brasil, ensaiada halguns territórios, com satisfatórios resultados.

C) *Medidas de coordenação geral*

12. Quaisquer das medidas sugeridas ganharão em significação e valor, se lançada a campanha de propaganda das Comissões Estaduais e Municipais. O trabalho dessas comissões deverá ser divulgado no sentido

de que se crie ambiente de entusiasmo pela solução do problema da educação de adultos, o que certamente facilitará a adoção de uma ou de várias das medidas aqui propostas.

A SITUAÇÃO REVELADA PELO SERVIÇO NACIONAL
DO RECENSEAMENTO

Os dados fornecidos pelo Serviço Nacional do Recenseamento referentes à situação em janeiro do corrente ano, e que motivaram as sugestões propostas pelo I. N. E. P., anteriormente transcritas, são as constantes do Quadro I.

Por esses dados, observa-se que a população de 18 e mais anos, em todo o país, era de 22.935.378, dos quais 10.394.553 alfabetizados, ou 45.32%.

A situação apresenta-se muito variável, segundo as diferentes unidades federadas e as regiões geo-econômicas. Assim, o Distrito Federal apresenta a cota de 82,20% de alfabetizados, nas idades de 18 e mais; o Rio Grande do Sul, 63,40%; São Paulo, 60,20%, ao passo que alguns Estados do Nordeste oferecem índices abaixo de 30%.

A região Sul (São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Território de Iguazu) apresenta, em conjunto, a taxa de 59,74% de alfabetizados. Nessa região, aliás, condensa-se cêrca de um terço de tôda a população do país, com 14.193.400 habitantes, dos quais... 7.265.252 nas idades de 18 anos e mais.

Segue-se, na ordem dos índices de alfabetização, a região Norte (Amazonas, Pará, e Territórios do Acre, Rio Branco, Amapá e Guaporé), na qual a população total era estimada, para janeiro do corrente ano, em 1.637.800 habitantes, dos quais 828.321, nas idades de 18 e mais.

A região de Este (Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Distrito Federal) ocupa o terceiro lugar, com 44,74%. E' esta a região de maior população, com 17.169.200 habitantes, dos quais 8.756.637 de 18 anos e mais.

Nas três regiões indicadas, ou seja as do Sul, Norte e Este, vivem, assim, mais de dois terços de tôda a população do país, ou 33.000.400 habitantes, (com 16.850.210 nas idades de 18 anos e mais), contingente êsse para o qual a taxa de alfabetização é igual a 51,29%.

O terço restante da população, ou 12.299.600 habitantes, habita as regiões do Nordeste (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Território de Fernando Noronha) e Centro-Oeste (Goiás, Mato Grosso e Território de Ponta Porã) as quais apresentam os mais baixos índices de alfabetizados, ou sejam, respectivamente, 27,86% e 36,23%. No conjunto, a taxa destas duas regiões é de 28,79%.

A situação pode ser, pois, assim resumida: para duas terças partes da população do país, nas idades de 18 e mais anos, a taxa de alfabetização é igual a 51,29%; na terça parte restante, igual a 28,79. A cota referente a todo o país é de 45,32%.

Estudo do Gabinete Técnico do Serviço Nacional de Recenseamento mostram que, quando tomados os grupos de população nas idades de 15 e mais anos, ou sejam aqueles sôbre os quais tenha atuado a escola primária, nos últimos dez anos, as taxas de alfabetização melhoram sensivelmente. Para todo o país, o índice geral nessas idades é de 46%. Em 1930, era de 39%; em 1920, apenas de 34,5%.

REPERCUSSÃO DA CAMPANHA PROPOSTA

A repercussão que êsse plano vem encontrando da parte dos governos estaduais e territoriais tem sido a mais entusiástica, conforme as respostas recebidas pelo I. N. E. P. até 15 de junho.

O primeiro Estado a manifestar-se foi o da Paraíba, o qual informou já ter dado as providências iniciais para a realização integral do plano proposto.

O Estado do Rio Grande do Norte comunicou que, de acordo com o mesmo plano, já estabeleceu escolas noturnas para alfabetização de adultos, em tôdas as cidades do interior, desdobrando os cursos noturnos existentes na capital.

O Estado da Bahia e o de Mato Grosso declaram estar providenciando no sentido da aplicação do plano, solicitando maior orientação técnica para o seu exato cumprimento.

O Estado do Espírito Santo baixou decreto-lei especial, instituindo a Comissão Estadual de Educação de Adultos, imediatamente instalada.

Dos Territórios, já se manifestaram os de Guaporé, Acre e Ponta Porã. No de Guaporé, foi adotada a providência do funcionamento de tôdas as escolas primárias, à noite, para instrução de adolescentes e

adultos, com gratificação suplementar aos professores de quadro oficial, e subvenção às escolas particulares, e ainda o aproveitamento de voluntários, em pequenos núcleos de população onde não haja escolas.

No Território de Ponta Porã, foi igualmente recebida comunicação de que já foram instalados os primeiros centros de alfabetização de adultos em Maracaju, Nioaque e Bela Vista, e ainda a de que serão instalados postos de ensino em todos os acantonamentos da Guarda Territorial, ultimamente organizados em todos os núcleos de maior densidade demográfica do Território.

No Estado do Rio de Janeiro, tomou o Departamento de Educação providências para a instalação de numerosos cursos noturnos.

A Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul já fez instalar cerca de cinquenta cursos de alfabetização, e outros de ensino de continuação para adolescentes e adultos.

Em pouco mais de um mês, já se efetivaram assim medidas práticas, e outras se acham em organização, no sentido do desenvolvimento do plano proposto pelo I. N. E. P.

E' de esperar, assim, que notável ampliação do ensino supletivo, para adolescentes e adultos analfabetos, se dê, já no corrente ano letivo. No ano de 1943, último de que há dados apurados, havia em todo o país, 1801 unidades dêsse ensino, com matrícula de 129.621 alunos.

QUADRO I — POPULAÇÃO DE 18 ANOS E MAIS, E COTAS DE ALFABETIZAÇÃO EM 1º DE JANEIRO DE 1945
— DADOS DO SERVIÇO NACIONAL DE RECENSEAMENTO—

UNIDADES FEDERADAS	POPULAÇÃO DE 18 ANOS E MAIS EM 1-I-1945	COTAS DE ALFABETIZAÇÃO EM 1-I-1945
BRASIL.....	22 935 378	45,32
NORTE.....	828 321	46,30
Território do Acre.....	43 919	42,10
Amazonas.....	224 871	43,98
Território do Rio Branco.....	6 436	37,71
Pará.....	528 396	48,02
Território do Amapá.....	11 773	33,22
Território do Guaporé.....	12 926	46,68
NORDESTE.....	5 411 218	27,86
Maranhão.....	692 452	24,00
Piauí.....	425 374	23,60
Ceará.....	1 087 268	31,60
Rio Grande do Norte.....	423 686	31,70
Paraíba.....	764 907	25,50
Pernambuco.....	1 497 169	30,08
Alagoas.....	519 641	22,60
Terr. de Fernando Noronha.....	721	67 5f
ESTE.....	8 756 637	44 74
Sergipe.....	304 811	30,00
Bahia.....	2 183 974	29,00
Minas Gerais.....	3 626 678	40,50
Espírito Santo.....	394 360	48,00
Rio de Janeiro.....	1 017 257	51,50
Distrito Federal.....	1 229 557	82,20
SUL.....	7 265 252	59,74
São Paulo.....	4 162 099	60,20
Território do Iguaçú.....	47 429	42,15
Paraná.....	643 681	51,37
Santa Catarina.....	586 279	55,70
Rio Grande do Sul.....	1 825 764	63,40
CENTRO-OESTE.....	673 950	36,23
Goiás.....	438 606	30,10
Mato Grosso.....	157 476	48,04
Território de Ponta Porã.....	47 868	46,14

sos, sempre que se tornem necessários, para que se mantenham níveis econômicos correspondentes no magistério particular. 5 — Os cargos do magistério deverão constituir carreiras organizadas, de forma a reconhecer-se o mérito do trabalho, o aperfeiçoamento profissional e tempo aplicado ao exercício da função docente tendo-se em vista sempre a condigna remuneração e o prestígio social que deve existir para o professor, numa sociedade democrática.

QUANTO À FLEXIBILIDADE DOS CURSOS COMO FATOR DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

1 — A flexibilidade dos cursos implica multiplicidade de planos, articulação e equivalência de currículo, muito especialmente entre os vários ramos do ensino de segundo grau, os quais deverão conter disciplinas de caráter obrigatório e outras de caráter optativo.

QUANTO À EDUCAÇÃO DAS POPULAÇÕES RURAIS

1 — A organização da educação das populações rurais exige o estudo prévio das áreas naturais e culturais, em que deva exercer-se, para que, com essa base objetiva, se projetem programas e métodos adaptados às características de cada área capazes de atenderem ao ajustamento do homem ao seu ambiente. 2 — É de desejar-se a criação de instituições rurais, em cujas atividades figurem pesquisas sobre a higiene, a economia e a sociologia das populações do campo, a preparação de professores para escolas rurais do segundo grau, e de pesquisadores da vida rural. 8 — Além da maior disseminação de escolas primárias e de escolas agrícolas para adolescentes a obra de educação destinada às populações rurais deverá levar em conta a função de outros órgãos de educação extra-escolar e de serviço social. 4 — Convém a criação de escolas normais situadas em zona rural e organizadas em função do meio, para a preparação do magistério afeiçoado ao trato dos problemas de saúde, de vida econômica e social das populações rurais. 5 — A obra da educação rural exige, nas zonas de população menos densa, a criação de "colônias-escolas" do tipo já aprovado no 8.º Congresso Brasileiro de Educação. 6 — Convirá que os órgãos técnicos de educação entrem em entendimento com o Serviço de Imigração e Colonização e o Conselho de Proteção aos Índios, para a elaboração de planos de educação e assis-

tência a imigrantes e indígenas. 7 — Recomenda lembrar a conveniência da organização de missões culturais destinadas ao aperfeiçoamento dos professores rurais em seu próprio ambiente de trabalho.

QUANTO À AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA

1 — O regime de autonomia às universidades, inegável condição para a vida normal dessas instituições de ensino, pesquisas e divulgação cultural, e já experimentado com êxito no país, deverá ser aplicado a tôdas as universidades brasileiras. 2 — Essa autonomia não deverá significar apenas o deslocamento de autoridade executiva de órgãos do Estado para a direção de universidade, mas, sim, a auto-direção da comunidade de todos os institutos, sem prejuízo da autonomia de cada um isoladamente.

FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA DOS PROFESSORES

1 — A preparação cultural e técnica do magistério deve ser considerada sempre como problema da mais alta relevância, na organização democrática do ensino; 2 — Essa preparação deverá atender tanto às necessidades regionais que obrigam a pluralidade de padrões, quanto à composição dos programas e ao regime escolar dos institutos que se mantenham para essa preparação; 3 — Nos programas dos Institutos de preparação do magistério, dever-se-ão excluir, qualquer que seja a matéria a tratar, aqueles itens que indiquem a exaltação dos governos de força ou que exaltem figuras de ditadores e conquistadores, dando-se, ao contrário, especial destaque, aos pontos que se relacionem com os vultos de profundo espírito humanitário e progressista, e com os direitos da pessoa humana, como ser moral; 4 — No regime escolar dos mesmos institutos dever-se-ão praticar hábitos de cooperação, de autogoverno, de responsabilidade pessoal e de crítica construtiva, indispensáveis à preparação de futuros educadores com atitudes democráticas; 5 — Na pluralidade de padrões para a preparação do magistério deverá existir o de escola normal com organização e programas que atendam às necessidades regionais e ao sentido peculiar da educação a ser ministrada às populações rurais; 6 — Onde seja possível e conveniente, o mais alto padrão de preparo do magistério primário deverá ser em nível universitário, a fim de que assim se obtenham para os mais adian-

tados centros do país professôres com habilitação suficiente ao exame dos mais altos problemas técnicos.

QUANTO Á EDUCAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL
E PARA A FRATERNIDADE HUMANA

A organização de um sistema de educação que conduza à cooperação internacional e fraternidade universal é, sem dúvida, inseparável de profundas reformas políticas e econômicas do organismo social. Poder-se-á, porém, acelerar a gradual renovação das opiniões, dos costumes e das instituições, pela adoção imediata de um programa mínimo de aspirações comuns a todos os credos e doutrinas. Dentro dêste plano, a educação visará, antes de tudo, consolidar os laços de solidariedade humana nas jovens gerações.

Movido por êste propósito, o Congresso Brasileiro de Educação Democrática recomenda a tôdas as organizações nacionais e internacionais de educação os votos que nesta data aprovou:

1.º) — Considerar da mais alta importância o preparo dos pais para a sua missão de educadores na idade pré-escolar em que se fixam, por vêzes indelevelmente, hábitos e atitudes que, mais tarde, se refletirão favorável ou desfavoravelmente à fraternidade humana.

2.º) — Desenvolver, quanto possível, a influência, sôbre a criança em idade pré-escolar, do espírito de disciplina e solidariedade proveniente da convivência em grupos.

3.º) — Evitar que se renovem os males incalculáveis causados pela militarização da adolescência na Itália e na Alemanha, durante o regime nazi-fascista, velando para que não se infiltre qualquer forma de espírito belicoso na vida e nas organizações escolares nem se altere a justa expressão da personalidade juvenil.

4.º) — Promover, entre estudantes dos cursos secundários e superiores dos diversos países, paralelamente aos torneios esportivos, encontros de caráter e fins literários e científicos, sob a forma de livres debates, colóquios ou simposiums.

5.º) — Sistematizar a comemoração universal das grandes fases da evolução social e dos principais promotores de seus progressos, abraçando todos os tempos e lugares incorporados à história da civilização. Êste preito de gratidão coletiva aos grandes homens do ocidente e do

orientar, glorificados como nossos antepassados comuns, contribuirá com eficácia para que se imponha a todos o sentimento da unidade humana.

6.º) — Generalizar, na máxima extensão possível, uma estrutura científica homogênea, gratuitamente dada aos dois sexos de tôdas as classes, no conjunto dos países, através de cursos sintéticos abrangendo as leis gerais dos fenômenos matemáticos, astronômicos, físicos, químicos, biológicos, sociais e morais. Dêse modo estender-se-á sobre todo o mundo uma trama de opiniões comuns, acima de quaisquer divergências de credos e de partidos, primeira base para uma cooperação intelectual estável e fecunda.

7.º) — Estabelecer um fundo comum de cultura estética, histórica, filosófica e científica, pela seleção de um sistema de leituras compreendendo as obras primas do gênio humano de todos os tempos e povos. A biblioteca assim constituída, como padrão cultural do século XX, deverá ser editada em profusão, pelos mais baixos preços, a fim de se tornar acessível, em seu conjunto, a tôdas as classes sociais.

8.º) — Promover uma revisão internacional dos compêndios de História por especialistas de notória insuspeição cultural e moral que sirva de inspiração aos autores de textos nacionais.

9.º) — Propagar a necessidade de que os compêndios de tôdas as matérias indiquem, em esforço rápido, a contribuição de cada povo para a sua elaboração, mostrando que a obra da civilização é uma só e deve ser apresentada nos livros escolares primários e secundários de modo a formar um compreensivo sentimento de fraternidade humana.

10.º) — Secundar, por todos os meios, os propósitos das Organizações Internacionais de Estudantes empenhando-se para que eles se consagrem, cada vez mais, à causa da paz e da liberdade mundiais e promovam, através de escritos e reuniões, um permanente estudo dos problemas e das aspirações de cada geração.

11.º) — Promover, anualmente, a festa internacional do Estudante, destinada à glorificação do gênio criador da Humanidade em arte, filosofia e ciência.

QUANTO Á INSTITUIÇÃO DE UM BUREAU INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

Reuniu-se em Londres, no mês de outubro de 1942, uma Conferência de Ministros da Educação das Nações Aliadas, com a participação da Bélgica, Tchecoslováquia, Grécia, Holanda, Luxemburgo, Noruega, Po-

lônia, Yugoslávia e do Comitê da França Livre. Em abril de 1944 ampliou-se aquele grupo inicial, passando o Comitê de estudos a compreender igualmente, a Austrália, o Canadá, a China, a Índia, a Nova Zelândia, a África do Sul, os Estados Unidos da América do Norte e a U. R. S. S., num total de dezessete países que decidiram elaborar as bases de uma "Organização das Nações Unidas para a Reconstrução Educacional e Cultural" (United Nations Organization for the Educational and Cultural Reconstruction). Nessa ocasião resolveu o Comitê que o projeto de Organização Educacional, por êle elaborado, passaria a vigorar logo que atingisse a vinte o número dos países aderentes.

No intervalo dessas duas reuniões, realizou-se no Panamá, em 1943, a Primeira Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, que recomendou aos países da América o estabelecimento de "Centros de Documentação e Investigação objetiva de assuntos educacionais".

Tomando em consideração esses antecedentes, foram aprovados pelo Congresso Brasileiro de Educação Democrática os seguintes votos:

1.º) — Tornar público o empenho em ver o Brasil participar do Comitê da U. N. O. E. C. R. e solicitar às autoridades competentes as providências nesse sentido.

2.º) — Propor que seja instituída, de acordo com a U. N. O. E. C. R., uma Organização Internacional de Educação de caráter permanente, com os seguintes fins:

a) — desenvolver o espírito de solidariedade internacional;

b) — promover o espírito de inflexível respeito à pessoa humana e às liberdades fundamentais, sem distinção de raça, sexo, condições econômicas, idioma ou religião;

c) — orientar a educação através do mundo no sentido de aperfeiçoamento individual sob os aspectos físico, moral, intelectual e social;

d) — promover investigações amplas e generalizadas sôbre o comportamento biológico, social e moral do ser humano;

e) — reunir as informações convenientes tanto sôbre os diversos graus de educação nos diferentes países, como relativamente às iniciativas educacionais que neles tiverem curso;

f) — realizar inquéritos e demonstrações em tórno dos problemas educacionais;

g) — difundir, através de livros e revistas, do rádio e do cinema, os ensinamentos que prescreve e os resultados de suas investigações, dos seus inquéritos e das suas assembléias;

h) — promover intercâmbio de alunos e professôres por meio de bolsas de estudos;

i) — organizar excursões de professôres e alunos através dos diferentes países com o fim de documentação de caráter educacional;

j) — adotar uma língua internacional para o intercâmbio cultural;

k) — propor acordos internacionais que assegurem a equivalência **de títulos** e diplomas secundários e superiores de Escolas livres ou oficiais ;

l) — patrocinar, sob a base de reciprocidade, a liberdade de ensino por parte de professôres estrangeiros em qualquer país, no intuito de maior aproximação intelectual e moral;

3.º) — sugerir que seja adotada, para a estrutura da Organização Internacional de Educação, a seguinte esquematização:

a) — um Centro, permanente, composto de educadores e antropologistas, sociólogos e psicólogos especializados nos problemas educacionais, com a colaboração de outros técnicos que se tornem eventualmente necessários;

I — a êsse Centro de pesquisas e difusão da Organização Internacional de Educação será assegurada irrestrita autonomia de investigações e planejamento, sem qualquer interferência dos Estados na marcha de seus trabalhos e na divulgação de suas conclusões.

II — a escolha dos membros componentes do Centro de pesquisas e difusão da Organização Internacional de Educação será feita a título pessoal pela U. N. O. E. C. R. ;

b) — uma Assembléia, composta de três delegados por Estado membro da U. N. O. E. C. R. : um representante governamental, um representante das Associações culturais e um representante do corpo docente (primário, secundário ou superior) com igualdade de voto nas deliberações da Assembléia. Além destes delegados será facultada a participação em cada reunião de um estudante, representante do corpo discente universitário de cada país, a título de Observador e elemento de informação.

Caberá à Assembléia:

I — examinar e discutir as propostas levadas a plenário pelo Centro da Organização Internacional de Educação;

II — formular os projetos de Convenção ou de Recomendação delas decorrentes;

III — sugerir ao Centro da Organização Internacional de Educação temas gerais de estudos ou problemas particulares de investigação;

IV — fixar os recursos orçamentários da Organização Internacional de Educação;

V — promover junto dos diversos países a ratificação das Convenções e a adoção das Recomendações aprovadas.

4.º) — Recomendar a criação de Departamentos Regionais da Organização Internacional de Educação a fim de melhor atender aos problemas e às necessidades de determinados grupos de população. Nesse sentido propõe a instalação de um Departamento Panamericano da Organização Internacional de Educação que se consagre aos problemas educacionais derivados dos contatos raciais, aquêles inerentes às populações indígenas e a quaisquer outros especificamente continentais.

a) — Caberá ao Departamento Panamericano da Organização Internacional de Educação convocar, sempre que julgar oportuno, Congressos Interamericanos de Educadores, a fim de discutir e elucidar os problemas continentais de educação.

5.º) — Tornar claro o seu pensamento de que a Organização Internacional de Educação deverá trabalhar num espírito de íntima colaboração com o Instituto Internacional de Cooperação Intelectual, visto como se completam os seus respectivos programas e convergem os seus esforços para o aperfeiçoamento e a fraternização humana através da cultura moral e intelectual.

6.º) — De acordo com o art. 6.º capítulo 2.º da Carta das Nações Unidas, aprovada em São Francisco, o Congresso Brasileiro de Educação Democrática sugere que devem ser passíveis de sanção prevista naquele dispositivo os Estados que violaram os preceitos de liberdade espiritual e de fraternidade humana, fundamentos básicos da Educação Democrática.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE MAIO DE 1945

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

2 — E' publicada a ata de 23-4-945, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 8.º sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

4 — E' publicado o Decreto número 18.453, de 24-4-945, que autoriza o Ginásio 15 de Novembro, com sede em Garanhuns, no Estado de Pernambuco, a funcionar como colégio.

4 — E' publicada a ata de 25-4-945, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 9.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

7 — E' publicado o Despacho de 2-5-945, do Ministro da Educação, que homologa a Resolução n.º 4, de 4-5-945, 26-4-945, da Junta Especial, que dispõe sôbre exames de validação do curso secundário.

10 — E' publicada a Portaria n.º 221, de 26-4-945, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao curso técnico de contabilidade da Escola Técnica de Comércio Carlos A. Werneck, com sede em Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro.

11 — E' publicado o Despacho de 7-5-945, do Ministro da Educação, que homologa a Resolução n.º 4, de 4-5-945, da Junta Especial, que dispõe sôbre

exames de validação de curso secundário como de quaisquer outros exames de validação determinados pela referida Junta.

12 — E' publicado o Decreto-lei número 7.537, de 10-5-945, que altera o Decreto-lei n.º 7.190, de 22-12-944, que transformou, criou e suprimiu cargos de professor no Quadro Permanente do Ministério da Educação.

12 — E' publicado o Decreto número 18.584, de 10-5-945, que altera o Decreto n.º 17.416, de 22-12-944, que criou a série funcional de professor do ensino industrial e substituiu as tabelas ordinárias e suplementar, de extranumerário-mensalista da Divisão do Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação.

15 — E' publicado o Decreto número 18.567, de 9-5-945, que concede reconhecimento ao Ginásio Municipal São Jacó, com sede em Nova Hamburgo, no Estado do Rio Grande do Sul.

15 — E' publicada a ata de 27-4-945, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 10.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

15 — E' publicada a ata de 2-5-945, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 11.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

16 — E' publicado o Decreto número 18.570, de 9-5-45, que muda o nome do Colégio Plínio Leite, com sede em Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro, para Colégio Carlos A. Werneck.

16 — E' publicada a Portaria n.º 214, de 14-5-945, do diretor geral do Departamento Nacional de Educação, que modifica a distribuição das Bolsas de Estudos.

16 — E' publicada a Portaria n.º 14, de 11-5-945, do diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que expede o programa para o ensino de Canto Orfeônico nas escolas de ensino normal.

17 — E' publicado o Decreto número 18.566, de 9-5-945, que muda o nome do Colégio Partenon Paranaense, com sede em Curitiba, no Estado do Paraná, para Colégio Partenon.

19 — E' publicado o Decreto número 18.641, de 17-5-945, que modifica o Regulamento da Escola Nacional de Engenharia, da Universidade do Brasil.

19 — E' publicado o Decreto número 18.642, de 17-5-945, que modifica o Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

22 — E' publicado o Despacho de 18-5-945, do Ministro da Educação, que homologa a Resolução n.º 5, da Junta Especial, que dispõe sobre a validação, de exames de disciplinas de cursos superiores.

23 — E' publicado o Decreto-lei número 7.563, de 21-5-945, que dispõe sobre a localização da Cidade Universitária da Universidade do Brasil.

23 — E' publicada a Portaria número 244, de 21-5-945, do Ministro da Educação, que modifica a Portaria n.º 332, de 30-12-942, que baixa ins-

truções relativas à admissão aos cursos formação profissional das escolas industriais e das escolas técnicas federais, equiparadas e reconhecidas.

26 — E' publicado o Decreto número 18.295, de 5-4-945, que concede reconhecimento, sob regime de inspeção permanente, ao curso ginásial do Ginásio São Francisco de Sales, com sede em Terezina, no Estado do Piauí.

26 — E' publicado o Decreto número 18.569, de 9-5-945, que concede reconhecimento, sob regime de inspeção permanente, ao curso ginásial do Ginásio Fortaleza, com sede em Fortaleza, no Estado do Ceará.

26 — E' publicado o Despacho de 23-5-945, do Ministro da Educação, que homologa a Resolução n.º 6, de 15-5-945, da Junta Especial, que interpreta o final do item 4, da Resolução n.º 3, de 4-5-945, da referida Junta, que dispõe sobre a validação de cursos.

26 — E' publicada a Portaria n.º 238, de 17-5-945, do Ministro da Educação, que altera a distribuição de bolsas de estudos para os cursos do Departamento Nacional de Saúde.

26 — E' publicada a ata de 11-5-945, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 14.^a sessão da 1.^a reunião ordinária do ano.

28 — E' publicado o Despacho de 25-5-945, do Ministro da Educação, que homologa a Resolução n.º 7, de 22-5-945, da Junta Especial, que dispõe sobre validação de cursos.

28 — E' publicada a ata de 14-5-945, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 15.^a sessão da 1.^a reunião ordinária do ano.

28 — E' publicada a Portaria n.º 224, de 4-5-945, do Ministro da Educação que concede inspeção preliminar ao curso técnico de contabilidade da Escola Técnica de Comércio do Instituto Filgueiras, com sede em Nilópolis, no Estado do Rio de Janeiro.

29 — E' publicada a Portaria número 8.319, de 26-5-945, do Ministro da Guerra, que aprova as instruções para o concurso de admissão à Escola Militar, de Resende, em 1946.

31 — E' publicada a ata de 18-5-945, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 1.ª sessão da 2.ª reunião extraordinária do ano.

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

1 — E' publicado o Decreto-lei número 932, de 27-4-945, do Estado do Piauí, que revoga o Decreto-lei n.º 889, de 19-12-944, atinente à avulsão dos professores estaduais.

1 — O Diretor do Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro permite o funcionamento da escola típica rural de "Guapimirim", em Magé, em regime de escola isolada comum.

2 — E' publicado o Decreto número 1.535, de 30-4-945, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio de Cr\$ 15.000,00 ao Círculo de Pais e Mestres da Escola Normal Olavo Bilac, de Santa Maria.

3 — E' publicado o Decreto-lei número 1.135, de 2-5-945, do Estado de Pernambuco, que institui o ensino gratuito no Colégio Estadual de Pernambuco e na Escola Normal Oficial, e dá outras providências.

3 — E' publicado o Decreto-lei n.º 1.136, de 2-5-945, do Estado de Pernambuco, que institui a Bolsa Escolar, destinada a ajudar o custeio da instrução secundária, sob regime de externato, de filhos de operários, comerciários, funcionários públicos, bancários, pequenos agricultores e comerciantes e membros de categorias profissionais equivalentes e abre crédito de um milhão de cruzeiros para as despesas com a Bôlsa.

3 — E' publicado o Decreto-lei número 1.137, de 2-5-945, do Estado de Pernambuco, que abre crédito para as despesas com a Embaixada da Federação Pernambucana de Desportos Universitários nos VII Jogos Universitários.

3 — E' publicada a Portaria n.º 3, de 26-4-945, da Diretoria de Educação Física do Estado de Pernambuco, que promove um campeonato feminino de natação a realizar-se em julho próximo.

3 — E' publicado o Decreto-lei número 631, de 30-4-945, do Estado de Sergipe, que cria cinco escolas primárias no interior do Estado.

4 — O Diretor Geral da Educação do Estado do Paraná concede licença para o funcionamento da Escola Apostólica, no município de Ponta Grossa.

4 — E' publicado o Decreto-lei número 776, de 3-5-945, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria, na Secretaria de Educação e Cultura, o quadro de funcionários da Superintendência do Ensino Profissional, e dá outras providências.

4 — E' publicado o Decreto-lei número 777, de 3-5-945, do Estado do Rio Grande do Sul, que desdobra a Diretoria do Pessoal e Expediente da Secretaria de Educação e Cultura, e reor-

ganiza o quadro de funcionários da mesma Secretaria de Estado.

4 — E' publicado o Decreto-lei número 778, de 3-5-945, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria e extingue cargos e funções gratificadas no quadro do Departamento de Educação Primária e Normal da Secretaria de Educação e Cultura, e eleva, no quadro do mesmo Departamento, padrões de vencimentos de cargos e níveis de gratificação de funções.

4 — E' publicado o Decreto-lei n.º 779, de 3-5-945, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria cargos e funções gratificadas no Quadro do Departamento Estadual de Educação Física.

4 — E' publicado o Decreto número 1.541, de 4-5-945, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio de Cr\$ 30.000,00 ao Instituto Educacional de Menores, de Rio Pardo.

4 — E' publicado o Decreto número 1.544, de 4-5-945, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio ao Aéreo Clube do Rio Grande do Sul, para os alunos do Curso de Monitores.

4 — E' publicado o Decreto-lei número 19, de 24-4-945, do Estado de Goiás, que dá nova estrutura ao Departamento de Educação.

5 — E' publicado o Decreto-lei número 635, de 3-5-945, do Estado de Sergipe, que abre crédito especial para auxílio ao Educandário S. José.

5 — E' publicado o Decreto-lei de 4-5-945, do Estado do Rio de Janeiro que institui para as professoras extranumerárias do ensino primário do Estado, férias remuneradas.

5 — E' publicado o Decreto-lei número 15, de 25-4-945, do Estado de Goiás, que concede subvenção a instituições privadas de caráter cultural.

6 — E' publicada a Deliberação número 101, de 5-5-945, do governo do Estado do Rio de Janeiro, que dá o nome de "Brigadeiro Nóbrega" ao grupo escolar de Abraão, no município de Angra dos Reis.

8 — O Diretor do Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro autoriza o funcionamento da escola de "Westphalia", no município de Petrópolis, em regime de grupo escolar.

8 — E' publicado o Decreto n.º 14, de 19-4-945, do Estado de Goiás, que cria uma escola isolada no bairro de Vila Nova, em Goiânia.

10 — E' publicado o Decreto número 14.711, de 7-5-945, do Estado de São Paulo, que dá a denominação de "Presidente Roosevelt" ao Colégio do Estado da capital de São Paulo.

10 — E' localizada, pelo governo do Estado de São Paulo, uma escola masculina de 2º estágio na Colônia Rio-grandense no município de Maracá.

10 — E' suprimida, pelo governo do Estado de São Paulo, uma escola masculina de Pinheiros, em Lavrinhas.

10 — E' suprimida, pelo governo do Estado de São Paulo, uma classe do grupo escolar de Camaratiba, em Ibitinga.

10 — E' publicado o Decreto n. 193, de 5-5-945, do Estado de Mato Grosso, que transforma em grupo escolar as escolas reunidas na cidade de Parnaíba.

11 — E' publicado o Decreto número 2.232, de 10-5-945, do Estado do Rio de

Janeiro, que extingue cargo isolado de professor do ensino industrial.

12 — E' publicada a Deliberação número 102, de 11-5-945, do Estado do Rio de Janeiro, que dá o nome de "Doutor Antônio Fernandes" ao grupo escolar de Miguel Pereira, município de Vassouras.

12 — E' publicado o Decreto-lei número 789, de 11-5-945, do Estado do Rio Grande do Sul, que transforma a Escola de Comércio da Universidade de Porto Alegre em Faculdade de Economia e Administração e dá outras providências.

E' publicado o Decreto-lei número 676, de 11-5-945, do Estado da Paraíba, que abre crédito especial de cinqüenta mil cruzeiros para construção de dependências na Escola Profissional "Presidente João Pessoa", em Pindobal.

13 — E' publicada a Deliberação n.º 103, de 12-5-94S, do Estado do Rio de Janeiro, que dá o nome de Escola Noturna Feminina "Conselheiro Batista Pereira" à atual escola isolada n. 31 do município de Niterói.

15 — E' publicado o Decreto número 3.157, de 11-5-945, do Estado de Santa Catarina, que cria uma escola mista em Rio Glória, distrito e município de Orleães.

16 — E' localizada, pelo governo do Estado de São Paulo, uma escola masculina urbana de 2.º estágio em Sorocaba.

16 — E' publicado o Decreto número 3.158, de 11-5-945, do Estado de Santa Catarina, que cria uma escola mista em Farroupilha, distrito de Lauro Müller, município de Orleães.

17 — E' publicado o Decreto número 3.159, de 14-5-945, do Estado de Santa Catarina, que cria uma escola

mista em Alto do Rio dos Bugres, distrito de Ituporanga, município de Bom Retiro.

17 — E' publicado o Decreto número 3.160, de 17-5-945, do Estado de Santa Catarina, que cria uma escola mista em Irapuã, distrito e município de Bom Retiro.

17 — E' publicado o Decreto número 3.161, de 17-5-945, do Estado de Santa Catarina, que cria escolas mistas em Desvio Adolfo Konder e Bonsucesso, município de Caçador.

18 — O Departamento de Educação do Estado da Paraíba registra o Externato "Imaculada Conceição" de Malta, município de Pombal.

18 — E' publicado o Decreto-lei número 1.356, de 17-5-945, do Estado do Rio de Janeiro, que abre crédito especial de Cr\$ 500.000,00 para ocorrer a despesas com a ampliação do terreno do novo prédio do grupo escolar "Olavo Bilac", da cidade de Rezende.

18 — E' publicado o Decreto-lei número 1.329, de 17-5-945, do Estado de Santa Catarina, que abre crédito de um milhão de cruzeiros para construção de prédios escolares.

18 — São publicados os Decretos de ns.º 3.163 a 3.166, de 15-5-945, do Estado de Santa Catarina, que criam escolas mistas em Guatá, distrito de Lauro Müller, município de Orleães; Rio Sete, distrito de S. Bonifácio, município de Palhoça; Baixo Rio Fiorita, Rio Fiorita Médio, Segunda Linha Cocai e Santana, município de Urusanga; Estação Barra do Pinheiro, distrito de Capinzal, no município de Campos Novos.

20 — O Diretor do Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro concede subvenção à escola par-

ticular diurna de "Sapé", no município de Itaboraí.

20 — E' publicado o Convênio firmado entre a Divisão de Educação e Cultura do Território de Ponta Porã e a Divisão de Geografia e Estatística, a 5 de abril do corrente ano, para a realização da estatística do ensino primário em Ponta Porã.

22 — E' publicado o Decreto-lei número 1.144, de 21-5-945, do Estado de Pernambuco, que extingue no quadro da Diretoria de Educação Física Escolar quatro cargos de monitoras especializadas, 12 de monitores sem especialização e 30 de monitores auxiliares.

22 — E' publicado o Decreto número 3.167, de 17-5-945, do Estado de Santa Catarina, que cria escolas mistas em Alto São Pedro Velho, Diamante e Alto Ribeirão Preto, no município de Rodeio.

22 — E' publicado o Decreto número 3.168, de 17-5-945, do Estado de Santa Catarina, que cria escola mista em Arvoredo, distrito e município de S. Joaquim.

24 — E' publicado o Decreto-lei número 988, de 22-5-945, do Estado do Piauí, que dispõe sobre a organização de turmas suplementares no Colégio Estadual do Piauí.

24 — E' publicado o Decreto número 569, de 23-5-945, do Estado da Paraíba, que transforma as escolas primárias das cidades de Teixeira e Brejo do Cruz, em escolas primárias reunidas.

24 — E' publicado o Decreto-lei número 336, de 23-5-945, do Estado do

Paraná, que cria um ginásio na cidade de Londrina e dá outras providências.

24 — E' publicado o Decreto número 338, de 24-5-945, do Estado do Paraná, que abre crédito de Cr\$ 5.220.494,60 para atender a despesas com a construção de 21 prédios escolares e ampliação de dois outros.

25 — E' publicado o Decreto número 1.561, de 24-5-945, do Estado do Rio Grande do Sul, que dá a denominação de "Caldas Júnior" ao grupo escolar criado na Colônia de Sítio, município de Viamão.

26 — E' publicado o Decreto-lei número 941, de 22-5-945, do Estado do Piauí, que abre crédito especial de Cr\$ 950,00 destinado a pessoal do Departamento do Ensino.

27 — E' publicado o Decreto n. 210, de 25-5-945, do Estado de Sergipe, que localiza cinco escolas primárias no interior do Estado.

27 — E' publicada a Portaria número 26, de 11-5-945, do Departamento de Educação do Território Federal do Guaporé, que adota um regulamento para todas as Caixas Escolares do Território.

27 — E' publicada a Portaria número 29, de 15-5-945, do Departamento de Educação do Território Federal do Guaporé, que cria o "Boletim de Informações", para publicação quinzenal dos atos do governo do Território.

27 — E' publicada a Portaria número 30, de 18-5-945, do Departamento de Educação do Território do Guaporé, que cria curso noturno de alfabetização de adultos na Escola

"Getúlio Vargas" e dá outras providências.

29 — E' publicado o Decreto-lei número 804, de 26-5-945, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria, nas Escolas de Formação do Magistério Primário da Secretaria de Educação e Cultura, cargos docentes e cargos administrativos.

30 — E' publicado o Decreto-lei número 1.340, de 29-5-945, do Estado de Santa Catarina, que eleva o número de bolsas escolares.

30 — O governo do Estado do Rio Grande do Sul cria, na Universidade de Porto Alegre, os cursos de engenheiro arquiteto e de minas.

31 — São localizadas, pelo governo de Estado de São Paulo, classes nos grupos escolares de Vila Príncipe de Gales, em Santo André; em Fernandópolis, em Iacanga e uma no grupo escolar de Bussucaba, na capital do Estado.

31 — São localizadas, pelo governo do Estado de São Paulo, quatro escolas mistas de 1.º estágio em França, Iporanga, Brotas e Ribeirão Bonito.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL.

10 — E' publicado o Decreto-lei número 5, de 3-4-945, da Prefeitura de Oeiras (Piauí), que cria uma escola primária com a denominação de "Deolindo Nunes".

17 — E' publicado o Decreto-lei número 13, de 2-4-945, da Prefeitura de Regeneração (Piauí), que abre o crédito especial de Cr\$ 450,00 para paga-

mento da subvenção concedida à escola "Cristo Rei".

17 — E' publicado o Decreto de 16-5-945, da Prefeitura de Passo Fundo (Rio Grande do Sul), que dá o nome de "Franklin Roosevelt" ao grupo escolar local.

26 — E' publicado o Decreto-lei número 190, de 24-5-945, da Prefeitura de Terezina (Piauí), que abre o crédito especial de Cr\$ 5.718,00 para despesas com a educação e cultura, e pagamento de subvenção concedida a um ginásio local.

31 — E' publicado o Decreto-lei nº 50, de 16-4-945, da Prefeitura de Piracuruca (Piauí), que abre o crédito de Cr\$ 2.580,00 para aquisição de livros destinados à Biblioteca Municipal.

31 — E' publicado ato da Prefeitura de Suruapara (Goiás) que muda o nome de um estabelecimento de ensino primário para "Presidente Roosevelt".

IV — NOTICÁRIO

3 — Notícia-se que foram construídos prédios escolares nos seguintes municípios do Estado do Piauí: Amaranhe, Barras, Floriano, José de Freitas, Oeiras, Parnaíba, Pedro II, Piracuruca, Berlingas, Luzilândia, São Pedro do Piauí, União, Buriti dos Lopes, Bom Jesus, Palmeirais, Bertolinia, Esperantina, Santa Filomena, Canto do Buriti, Luiz Correia, Regeneração, Gilbués, Fronteiras, Pio IX e Corrente.

3 — Notícia-se que em 1944 se matricularam 42.235 alunos nas escolas primárias do Estado do Piauí.

3 — Toma posse no cargo de Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul o dr. Antônio Brochado da Rocha.

11 — Notícia-se que foi fundada em São Paulo a Universidade Popular "Presidente Roosevelt".

12 — Em Terezina (Piauí), instala-se a escola particular "Lindolfo Monteiro", destinada à instrução de adultos.

12 — E' lançada a pedra fundamental da Escola Industrial e Profissional "Dr. Trajano de Barros Camargo", em Limeira (S. Paulo).

13 — Circula o primeiro número da "Gazeta Oficial" do Território Federal de Ponta Porã, onde serão publicados os "Atos e Fatos" da vida educacional do Território.

14 — Chega ao Rio de Janeiro uma delegação de estudantes argentinos, em visita de intercâmbio cultural.

14 — E' comemorado o 90.º aniversário de fundação do Colégio Estadual de Pernambuco, outrora Ginásio Pernambucano.

15 — Notícia-se que foi reorganizado o Instituto Oceanográfico Brasileiro, com sede no Distrito Federal.

15 — Realiza-se a solenidade de instalação do "Centro de Estudos João Comenius", recentemente fundado na Faculdade de Filosofia do Instituto La Fayette (Distrito Federal).

15 — Inaugura-se em Terezina (Piauí) um curso de ensino primário e complementar.

15 — Comemora-se em Terezina (Piauí) o 3S.º aniversário de fundação da Escola Normal Oficial.

17 — Falece em Niterói (Estado do Rio) o pintor Pedro Campofiorito, Diretor do Museu "Antônio Parreiras".

18 — A Escola Normal Oficial de Pernambuco festeja o 81.º aniversário de sua fundação.

24 — E' inaugurado o Serviço de Educação Física do Departamento Estadual de Educação do Ceará.

24 — E' inaugurada a escola pública da Fazenda Pontal em Cunhambebe, município de Angra dos Reis (Estado do Rio).

26 — Notícia-se que o presidente da União Nacional dos Estudantes convocou o VII Conselho Nacional dos Estudantes, a instalar-se brevemente no Distrito Federal.

27 — Realiza-se uma solenidade para a mudança de nome da Escola S. Gerardo para Escola Presidente Roosevelt, em Fortaleza (Ceará).

29 — Notícia-se que foi inaugurada em Oeiras (Piauí) uma biblioteca popular, na sede da União Artística Operária Oeirense.

29 — Realiza-se em S. Paulo o ato de abertura dos cursos da Universidade Popular, criada pela Associação Brasileira de Escritores.

30 — Realiza-se, no Palácio Itamarati, a cerimônia de inauguração do Ciclo de Conferências Rio Branco, organizado pelo Ministério das Relações Exteriores.

30 — E' inaugurado no distrito de Brotas em Salvador (Bahia) o estabelecimento de ensino primário "Armando Sales", instalado pela Liga Baiana contra o Analfabetismo.

30 — Notícia-se que durante o mês de maio foram instaladas 13 escolas isoladas no Território Federal de Ponta Porã.

31 — Notícia-se que o Professor Pinheiro Guimarães doou ao Internato Pedro II do Rio de Janeiro, Distrito Federal, uma coleção de 700 volumes,

considerada como a mais completa coleção filológica da atualidade.

31 — E' inaugurado o grupo escolar "Lopes Trovão" em Angra dos Reis (Estado do Rio).

31 — Em viagem de intercâmbio cultural, encontram-se em Belo Horizonte (Minas Gerais) vários estudantes de engenharia argentinos.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Foi instalado o VIII Congresso Nacional dos Estudantes, no Rio de Janeiro, em 21 de julho, Prosseguindo os trabalhos com grande animação.

— A Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal transformou, recentemente, a Escola Mendes Viana em "escola experimental". Para essa escola, que conta com 489 alunos matriculados, foi organizado, pelo Serviço de Ortofrenia e Psicologia da Prefeitura, um plano inicial de trabalho, constante de medidas de ordem geral, coleta de dados sôbre os alunos e meio social, organização de turmas e orientação técnica.

A orientação técnica das atividades da escola será feita de duas formas: 1) por meio de um curso para professoras, realizado uma vez por semana, e uma visita mensal ao laboratório de Psicologia do Centro de Pesquisas Educacionais; 2) Auxiliares técnicos do Centro acompanharão o movimento das turmas, procurando orientar o professor e esclarecendo-o nas dúvidas que

possam surgir, e bem assim as auxiliares do Serviço de Antropometria executarão as medidas antropométricas dos alunos e o reconhecimento de seu estado de nutrição pelo índice A. C. H.

RIO DE JANEIRO

O Govêrno do Estado do Rio de Janeiro criou uma Escola de Serviço Social, destinada à formação de Assistentes Sociais e à manutenção de cursos de especialização, dentro da esfera de sua competência. A E. S. S. será dirigida por uma Diretora, nomeada em comissão, a qual deverá ser diplomada por Escola de Serviço Social.

SÃO PAULO

O Instituto de Organização Racional do Trabalho (I. D. O. R. T.) organiza uma "Jornada de Educação", que se destina a propagar a idéia de que a educação deverá ser considerada, antes de tudo, nas suas relações com a organização social do país e, particularmente, com as do trabalho.

O programa da Jornada é o seguinte:

A — *A educação sistemática e o trabalho*: a) A educação e a organização

do trabalho; adaptação da educação à organização do trabalho existente nos seus diversos tipos e respectivos níveis; previsão para novas modalidades de trabalho e maior eficiência das existentes. b) A educação primária e o trabalho. Problemas do ensino rural, problemas do ensino urbano; adaptação da educação primária às necessidades reais da vida, inclusive a do trabalho qualidade, quantidade e seqüência do ensino quanto à sua oportunidade diante das exigências crescentes, para o indivíduo, na atividade de trabalho, c) A educação secundária e o trabalho; adaptação da educação secundária às necessidades reais da vida, inclusive a do trabalho; qualidade, quantidade e seqüência do ensino, quanto à sua oportunidade diante das exigências crescentes, para o indivíduo, na atividade de trabalho, d) A Universidade e o trabalho; os aspectos culturais e profissionais do ensino na Universidade. 1 — a preparação profissional com base científica indispensável; 2 — o desenvolvimento da pesquisa desinteressada; 3 — o problema da diferenciação e especialização permitindo maior oportunidade aos estudantes com a preparação para o trabalho; 4 — o problema da aquisição dos conhecimentos segundo planos flexíveis quantitativa e qualitativamente; 5 — organização de cursos post-graduados. e) — A educação técnico — profissional e o trabalho. 1) o plano atual do ensino industrial e o Senai; seus respectivos campos de ação; níveis de preparação profissional e adaptação às reais necessidades do trabalho industrial; 2) a preparação do "técnico" como condutor de trabalho e auxiliar imediato do profissional graduado (engenheiro, químico, etc.); 3) finalidade e desenvolvimento a serem dados aos

cursos artesanais; f) A educação supletiva e de continuação e o trabalho; necessidade da educação supletiva e de continuação em face da alta porcentagem de analfabetos no país e da necessidade de atualização de conhecimentos. g) A educação emendativa e o trabalho; o aproveitamento de deficientes para o trabalho por meio de ensino particularizado, h) Trabalho e educação no após-guerra; a mecanização e subdivisão do trabalho no após-guerra; problemas daí decorrentes para a educação.

B — *Educação e orientação profissional*: a) Objetivos e vantagens da Orientação Profissional; b) Educação pré-vocacional; c) A Orientação Educacional e Profissional na legislação do ensino no país; d) A Orientação Profissional no S. E. N. A. I.; e) A Orientação Profissional no D. A. S. P.; f) A Orientação Profissional nos problemas de readaptação ao trabalho.

C — *Questões gerais*: a) O trabalho e a saúde (alimentação, higiene, habitação); b) O trabalho e a educação física; c) O trabalho e as horas de lazer (Educação artística e Recreação em geral); d) A formação das elites dirigentes para a administração de serviços públicos ou privados.

ESPÍRITO SANTO

Os prefeitos dos diversos municípios telegrafaram ao interventor federal, congratulando-se com o governo do Estado pela criação e instalação dos novos cursos intensivos para alfabetização de adultos que vêm preencher uma grande lacuna na organização do ensino espírito-santense.

MINAS GERAIS

O governo do Estado determinou a efetivação de todos os funcionários do ensino, interinos ou contratados, desde que contassem mais de dez anos de efetivo exercício.

O quadro do professorado primário, em Minas Gerais, ficou fixado em 7.200 professoras, de 1.^a classe, e 3.000 de 2.^a classe. No interior do Estado deverão ter exercício 8.700 professoras.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

COLÔMBIA

Reuniu-se em Bogotá, na Colômbia, em junho último, o I Congresso Interamericano de Educação Católica, ao qual compareceram representantes de todos os países do continente. Dá-se a seguir o resumo de algumas resoluções aprovadas nessa reunião:

Sobre liberdade de ensino — O I Congresso Interamericano de Educação Católica resolve reafirmar o direito divino da Igreja de ensinar e o direito natural e legal da liberdade de ensino, sem desconhecer o direito do Estado, conforme as encíclicas pontifícias, especialmente a "Divini Illius Magistri", código da Santa Sé, nesta matéria, apresentada por Pio XI, a 31 de dezembro de 1929; proclamar o direito natural e inalienável da família na educação dos filhos de acordo com as normas da moral cristã; sustentar a necessidade da coordenação entre os dois poderes, segundo o mesmo documento pontifício; salientar que os diretores das Universidades e os diretores dos institutos católicos deveriam ter voz e voto nos órgãos dirigentes dos ministérios de educação.

Sobre federações de escolas e colégios católicos — O Congresso resolve encarregar as delegações das nações americanas que, de acordo com auto-

ridades eclesiásticas fundem, onde ainda não existam, federações nacionais de escolas, colégios e universidades católicas, secundando assim o desejo da Santa Sé.

Sobre defesa da fé — O Congresso resolve pedir a atenção das autoridades eclesiásticas em relação à grande e intensa propaganda que estão desenvolvendo nas Américas diferentes seitas, estando já organizado um "Comitê de Cooperação da América Latina" para superintender a essa propaganda; por isso, sugere o Congresso a fundação de Secretariados Nacionais de Informação e de Defesa da Fé.

Sobre educação religiosa — O Congresso resolve pedir a criação, em todos os institutos docentes católicos, da cátedra de sociologia católica; editar um manual que faça conhecer de forma positiva a doutrina social da Igreja; instituir centros especializados de Ação Católica, dentro dos colégios e universidades, que formem a autêntica consciência social católica da juventude; habilitar os alunos dos colégios em círculos de estudo, para que saibam expor de forma adequada e convincente as idéias católicas; infundir nos alunos grande espírito religioso e apostólico que os leve a uma obra construtiva e prática no terreno social, atraindo-os à prática da caridade cristã nas

conferências de S. Vicente de Paulo, nas visitas aos pobres, fábricas e hospitais, a fim de que tenham conhecimento das duras realidades da vida dos pobres.

Sobre história e sociologia americana — Diversas recomendações foram feitas no sentido de fortalecer os vínculos entre as nações da grande família americana por meio de melhor conhecimento recíproco de sua história, cultura e possibilidades econômicas; foi aprovada a abertura de um concurso entre todos os historiadores e sociólogos católicos da América para a preparação de dois textos de História da América e de Sociologia Americana, adequados ao ensino secundário e universitário, os quais seriam adotados em todos os estabelecimentos de educação católica do continente; foi recomendado o intercâmbio de professores e de universitários.

Sobre o escotismo — O Congresso, persuadido do grande valor pedagógico do escotismo, recomenda a fundação de tropas escoteiras em todos os colégios católicos.

Sobre cinema e rádio educativos — O Congresso recomenda a adoção do cinema educativo em todos os colégios e reconhece a necessidade de se incentivar o desenvolvimento do rádio educativo.

Sobre formação de professores — Propugna o Congresso pela necessidade da fundação de escolas normais católicas e de escolas rurais católicas.

Sobre educação física — O Congresso reconhece a importância da educação física no ponto de vista da formação integral, pois que as faculdades superiores se desenvolvem em harmonia com o organismo e este deve estar

em condições favoráveis para ser instrumento apto às conquistas do espírito, etc. e, por isso, recomenda que todos os educadores católicos se sirvam da educação física como meio e não como fim, formando no aluno e na consciência pública o verdadeiro conceito da dignidade humana e de seu fim social e sobrenatural; que se evitem, porém, os exageros na educação física, como sejam as exhibições freqüentes, que suscitam rivalidades e prejudicam especialmente os colégios femininos.

Sobre democracia cristã — O Congresso recomenda vivamente aos educadores católicos que nas aulas de instrução moral e cívica exponham clara e distintamente não só as grandes vantagens da democracia, mas também os gravíssimos perigos que encerram e que podem viciar ou comprometer suas preciosas qualidades; além disso, deseja que se forme conceito límpido e justo da liberdade, que não é irrestrita, mas tem limites que provêm da lei eterna, da lei civil e da natureza das coisas.

PARAGUAI

Uma das primeiras medidas do Ministério da Educação do Paraguai, criado em agosto de 1943, foi providenciar a realização de amplo levantamento do censo escolar da República.

De acordo com os resultados desse recenseamento escolar, freqüentavam as escolas primárias de Assunción, em fins de 1943, 26.133 crianças, sendo 13.959 do sexo masculino e 12.174 do feminino. Do total de alunos, 22.685, ou sejam 86,8%, frequentavam escolas mantidas pelo Estado e 3.448, ou sejam 13,2%, estavam matriculados em escolas particulares.

Assim se distribuíam estes alunos, pelos vários graus da escola elementar:

1.º grau, 12.725; 2.º grau, 4.596; 3.º grau, 3.994; 4.º grau, 2.979; 5.º grau, 1.839. Total, 26.133.

— A exemplo do que tem sido feito em outras localidades do Paraguai, foi inaugurado em Yaguarón um Centro

de Trabalhos Domésticos, instituição destinada a proporcionar à mulher do campo conhecimentos relativos ao cuidado com os filhos; ensino de trabalhos domésticos, cultivo de pequenas hortas, ensino de primeiras letras, etc. Êste Centro está sob orientação de pessoal especializado.

BIBLIOGRAFIA

MARIA DOS REIS CAMPOS, *Geografia e História, Educação e Didática*, Rio, 1945, Liv. Francisco Alves, 188 pgs.

A preparação do professorado primário, em novos moldes, substituiu o ensino da metodologia tradicional, ou de mero receituário, pelo exame dos objetivos reais de cada disciplina, seus fundamentos psicológicos e sociais, histórico do ensino e análise dos programas. Ao invés de uma metodologia dedutiva, passaram a ter, assim, os centros de preparação do magistério, estudo fundado na consideração real dos fatos, na interpretação do material de cada disciplina, e de seus efeitos na aprendizagem das crianças. Os futuros mestres passaram a considerar cada disciplina, segundo a visão própria de sua profissão. "Matéria profissionalizada" têm chamado mesmo, a esse novo estudo, as escolas norte-americanas.

Em nosso país, essa moderna orientação foi instaurada, desde 1932, no Instituto de Educação, do Rio de Janeiro, e a experiência, já de mais de dez anos, tem provado o seu acerto. A partir dessa data, aí se organizou, ao lado de uma seção de *Prática do Ensino*, destinada aos exercícios de didática pelos alunos-mestres, na escola primária anexa, uma seção de *Matérias de Ensino*, com professores especializados para linguagem, matemática, ciências

naturais, e estudos sociais, denominação esta abrangente da geografia e da história. A chefia da seção foi em bôa hora confiada à dedicação, competência e larga experiência didática da Professora Maria dos Reis Campos.

Difícilmente, na verdade, poder-se-ia encontrar pessoa mais capacitada para a função. Professora, antiga inspetora escolar, renovadora do ensino, sôbre cujos métodos tem produzido excelentes livros, Maria dos Reis Campos fêz imprimir aos trabalhos da seção, que lhe foi confiada, orientação segura e proveitosa, e de que ainda agora nos dá comprovação neste volume.

Aqui se examinam, em seis capítulos, os seguintes assuntos: conceituação geral dos estudos da geografia e da história e sua posição no currículo escolar; histórico do ensino da geografia e da história; princípios e práticas da organização dos programas; métodos, processos e fundamentos psicológicos do ensino da geografia e da história; meios para realização do ensino e para verificação do trabalho do professor e dos alunos; os livros do professor e do aluno e sua conveniente utilização.

A idéia central do trabalho é a de que o ensino da geografia e da história deve ser feito em íntima e profunda ligação, muito embora tenham domínio próprio. Seu relacionamento também com as demais disciplinas do

curso primário fará dêsse estudo alguma coisa de extremamente vivo e capaz de influir na formação cultural dos alunos. A essa forma de tratamento, têm os norte-americanos chamado de "estudos sociais", e com razão, pois, por êle, se procurará dar a visão das realidades sociais à criança, nas suas bases objetivas da geografia humana, e da organização e evolução social.

"Na escola primária, diz a A., fazemos o estudo de geografia e de história segundo as idéias apresentadas, isto é, com grande atenção à geografia humana, que, aliás, é a que mais interessa à criança, porque o estudo do trabalho humano tem para ela mais vida e animação que a simples observação da natureza. Tal observação será feita, entretanto: a geografia física não foi banida dos programas, mas apenas reduzida em extensão, e modificada um tanto em sua maneira de apresentação, porquanto, mais do que fim, em si mesma, é meio para a compreensão da geografia social ou humana".

Em relação à história, esclarece a professora Reis Campos: "Também a história deve ser dada como estudo em

que se pensa e se reflete, não como assunto para, simplesmente, decorar. Se certas casualidades e relacionamentos, se a dedução de certas leis históricas, se a explicação de certos fatos não são assuntos nem para o curso secundário, muito menos serão para o primário: mas há outros, ao contrário, perfeitamente acessíveis à inteligência infantil, e a que pode o professor aplicar os preceitos mencionados".

O grande mérito dêste trabalho é que êle não fica nessas idéias gerais, mas examina a fundo os assuntos e sua dosagem nos programas e horários. Pacientemente, a A. analisa e compara os diferentes itens, propondo, em cada caso, a marcha conveniente e a coordenação a ser estabelecida no andamento dos assuntos da geografia e da história. No capítulo final, fornece indicação precisa do material bibliográfico, para alunos e professores, e mostra como fazer a sua utilização.

Sempre escrito com clareza e método, o novo livro da Professora Maria dos Reis Campos representa, como os demais, de sua lavra, útil contribuição aos estudos da didática.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

O HABITO DE LER

Época de graves desajustamentos econômico-sociais caracterizam-se não somente por inúmeros inconvenientes individuais e coletivos, mas também pelo fato de que essas dificuldades ganham na consciência individual e coletiva uma importância exagerada. Não raro chega-se a ver tudo negro, atitude essa que embaraça os esforços para conseguir um novo equilíbrio das relações pessoais e grupais. Essa perspectiva errada pode ameaçar ou, pelo menos, retardar o reajustamento da atitude do indivíduo para com a comunidade e da comunidade para com o indivíduo.

Todavia, inúmeros indícios existem a respeito de auspiciosas tendências em desenvolvimento. Segundo a formação espiritual e a atividade profissional, cada um entre nós emprestará maior ou menor atenção a um ou outro sinal de uma evolução propícia. Os relatórios anuais do Banco do Brasil e das cooperativas agrícolas que revelam o surgimento e a consolidação de uma classe média rural, apresentam, por ex., índices que justificam um otimismo razoável. Isso é apenas um exemplo entre muitos. Acompanhando, numa pequena rua suburbana, há uns dez anos, o desaparecimento completo do analfabetismo, escolhi, para meu próprio uso, um índice particular de progresso. Ao

passo que há uma década somente quarenta por cento das crianças em idade escolar frequentavam o "grupo" e os pais dos "desertores" eram pouco criticados pela opinião pública, hoje a frequência é absoluta. Esse comportamento diante do ensino obrigatório assumiu o aspecto de um padrão unanimemente aceito. Outro índice não menos esperançoso, cujo desenvolvimento me é também dado a observar, constitui o procedimento no que diz respeito à higiene infantil. Há dez anos, somente algumas mães consultaram os funcionários da Cruzada Pró Infância, e isso apenas em casos graves. Hoje, porém, tôdas as famílias, menos uma, apresentam os petizes regularmente aos colaboradores da Cruzada. Estão igualmente diminuindo, a olhos vistos, os casos de pais que negligenciam a instrução profissional de seus filhos.

Todavia, além desses índices prometedores cuja curva ascendente estou acompanhando há bastante tempo, surgiu a 1 de fevereiro do ano passado um novo campo de observações, que me oferece continuamente provas de progresso, motivos de satisfação e estímulos para uma confiança cada vez mais firme. Refiro-me à Seção Circulante da Biblioteca Municipal. Nessa seção, que é uma das realizações mais fecundas do espírito criador e da capacidade organizadora de Sérgio Milliet, o obser-

vador atento encontra material abundante acerca da realidade e das chances seguras do desenvolvimento cultural brasileiro. Examinando há um ano o fichário dos leitores, o intenso interesse intelectual das novas gerações evidenciou-se imediatamente. Todavia, o número dos consulentes era, nessa ocasião, muito pequeno para permitir conclusões definitivas. Hoje, com mais de 3.300 leitores, uma pesquisa já proporciona resultados mais corretos e significativos. Aconselhados e ajudados amavelmente pelo Sr. Francisco José de Azevedo, encarregado da seção, e seus auxiliares, examinei mais uma vez o fichário. A tendência verificada há um ano foi não somente confirmada, mas promete acentuar-se cada vez mais. Ao passo que então 65,7% dos leitores pertenceram às classes de idade entre 15 e 29 anos, hoje a percentagem é de 70%. Em outros termos: presentemente apenas trinta por cento dos consulentes da Seção Circulante têm mais de vinte e nove anos. A estatística seguinte mostra a situação atual:

Anos	Leitores	%
15—19		32,8
20-29		37,2
30—39		16,6
40—49		7,8
50—59		3,2
60—69		2,4

Para avaliar acertadamente a significação dêsse quadro, seu confronto com os dados referentes à distribuição das classes de idade da população total de S. Paulo faz-se necessário. No grupo dos indivíduos entre 15 e 69 anos, apresenta-se — em números redondos — a seguinte distribuição segundo as classes de idade:

Anos	População	%
15—19		16,0
20-29		31,6
30—39		23,3
40—49		14,9
50—59		9,2
60—69		5,0

Confrontando as duas tabelas, vê-se que a percentagem dos leitores entre 15 e 19 anos representa mais do que o dobro da percentagem da mesma classe de idade no respectivo grupo da população. Também a percentagem da classe de idade entre 20 e 29 anos é, entre os leitores, maior do que a da população. Vê-se confirmado dessa maneira que o hábito de ler está aumentando no Brasil, de década para década, senão de ano para ano. Trata-se de um fenômeno geral, que pode ser constatado sempre de novo. Daqui a alguns decênios, as classes de idade acima de quarenta anos já não apresentarão "deficit" de leitores, pois o hábito de ler não se perde mais. Sem o menor risco de um erro é lícito prognosticar um aumento contínuo do número dos leitores, dos compradores de livros, de assinantes de jornais e revistas.

Mas já a situação atual, observada na Seção Circulante da Biblioteca Municipal, parece-me altamente satisfatória, pois neste caso especial o gosto pela leitura significa também a manifestação nítida a favor de obras de um certo nível. A Seção Circulante não oferece a seus "fregueses" (o empréstimo é gratuito) nem romances criminais nem a chamada "literatura das moças" e sim livros escolhidos sob um critério razoável. Seu grande sucesso mostra, portanto, o gosto por livros que estimulam pensamentos próprios e sentimentos elevados, que facilitam a com-

preensão da vida, que fornecem informações sobre questões históricas, econômicas, sociológicas, psicológicas. Verificar que os estudantes, que as jovens professoras, que os Comerciantes dão preferência a romances de incontestável valor artístico, é certamente um fato atentador. Que as donas de casa constituem uma percentagem considerável do público, cumpre também notar.

O número de trabalhadores manuais entre os consulentes da Seção é relativamente pequeno. Poder-se-ia explicar esse fato com falhas na instrução escolar e com o prolongado tempo de trabalho numa época de conjuntura industrial, mas o estudo do fichário revela também outro transtorno, que seria talvez fácil de remover. Quase todos os operários que consultam a biblioteca trabalham ou na Companhia Light & Power ou na Companhia Telefônica. A explicação dessa particularidade, à primeira vista estranha, não é difícil; ambas as empresas distam pouco da Biblioteca Municipal. A reduzida frequência de trabalhadores está, por isso, evidentemente relacionada com a localização. Pois, se, a despeito de seu serviço exaustivo, condutores de bonde se mostram leitores assíduos, por que não se pode supor a mesma coisa de operários têxteis e metalúrgicos?

Nessas circunstâncias, a criação de bibliotecas municipais de bairro, baseadas no tipo e nas experiências da Seção Circulante seria uma obra muito útil e auspiciosa. Poder-se-ia propor, dêse modo, a inúmeros indivíduos pela primeira vez a oportunidade de se recrear e de satisfazer seus interesses espirituais. Os estímulos daí resultantes beneficiariam não somente os consulentes das bibliotecas do bairro a serem fundadas, mas também a co-

letividade tódia. O enriquecimento intelectual e moral que se origina do hábito de ler, do interesse por livros de valor, favorece a eficiência profissional e a integração do indivíduo na comunidade estatal. — FREDERICO HELLER (*O Estado de S. Paulo*, São Paulo).

VAMOS LER MAIS

Está-se tornando urgente uma campanha em favor do livro. Nos próprios estabelecimentos de ensino, certa orientação de má pedagogia acarreta, entre os alunos, a preferência do emprego do caderno em detrimento do manuseio do livro, que nada pode substituir.

Ora, função das mais relevantes da escola é justamente criar o hábito da leitura. Em tempo hábil, aprende-se naturalmente a fazer uso do livro e a compreender o seu valor, em todos os sentidos. Mais tarde tal aquisição se torna difícil.

Fora do âmbito escolar a situação é pior. São numerosas as pessoas que poderiam ler, mas não o fazem, porque não dão à coisa escrita a importância merecida. E sem o conhecimento haurido onde êle se encontra, a decadência cultural só tende a aumentar.

Demais, há muitas pessoas que vivem direta ou indiretamente da indústria do livro. São os trabalhadores manuais e intelectuais, o industrial e o comerciante do papel impresso. A base da prosperidade desses está nas tiragens das edições. Ora, essas tiragens no Brasil são forçosamente reduzidas. Começa pela alta percentagem de analfabetos. Acresce que aqueles que sabem ler para quase nada utilizam a preciosa técnica.

Urge, pois, aumentar o número de leitores. O primeiro passo para isso é evidentemente o incremento da alfabe-

tização. Simultaneamente, porém, cabe trabalhar pelo maior apreço do livro, acentuando os elementos de prazer e de valor, decorrentes de sua freqüentação. E' o caso até de infundir o amor ao livro, recurso para evitar a praga dos empréstimos, que ainda contribui para sugerir a diminuição das tiragens.

Ninguém empresta o que ama. Crescendo o número de leitores, todos os fatores econômicos ligados à elaboração e à difusão do livro serão fatalmente modificados.

Entre esses fatores o alto preço ocupa lugar da maior relevância, pois interessa a todos em geral. E' certo que o aumento dos consumidores ultimamente verificado — e esse progresso é inegável — não influiu no preço do livro, que antes subiu consideravelmente. Importa investigar detidamente as causas determinantes dêsse fato, para que sejam afastadas quanto antes. (*Folha de Minas*, Belo Horizonte).

LITERATURA PARA ADOLESCENTES

A prática da higiene mental constituirá um dos mais árduos e importantes problemas na reconstrução do inundo de após-guerra. Basta lembrarmos que as populações, principalmente a infantil, emergirão do mundo das sombras para o das luzes, após terem sofrido, durante anos ininterruptos, os mais diversos e variados traumas afetivo-emotivos, além dos de natureza física.

O indivíduo adulto, hígado física e mentalmente, depende extraordinariamente da educação recebida quer em sua infância, quer na adolescência. As massas já reconhecem que um atleta tem de ser formado desde a infância, mas ainda ignoram que o indivíduo de psiquismo harmônico também necessita

de ir sendo educado desde o berço. Todos os pais ou responsáveis pelos futuros cidadãos cuidam ou desejam cuidar, já na infância, do bom desenvolvimento físico do indivíduo, mas poucos ainda compreendem a necessidade de se proporcionar ao indivíduo ótimas condições para sua formação psíquica. Todos os pais desejam filhos robustos e se esforçam para educá-los desde crianças no hábito e na prática dos esportes que lhe darão bons músculos, mas poucas pessoas se recordam de que eles precisam também de perfeita higidez mental (felizmente o esporte também faz higiene mental).

Pois bem, se hoje mais do que nunca é necessária a higiene mental e nisso não há dúvida alguma, também mister se faz espalhar que ela deve começar a ser feita mesmo antes de nascer o bebê. Todavia cabe aos pediatras encarregarem-se do assunto até o término da primeira infância. Quando a criança ingressa na escola e adquire os primeiros conhecimentos, um mundo novo abre-se ante seus olhos. Neste momento, e os problemas infantis que então surgem são numerosos, é que vem a ser inadiável a prática da higiene mental.

Entre os inúmeros meios para se divulgar e fazer higiene mental o da palavra é o principal — palavra escrita e falada, em seus veículos principais, jornal e radiodifusão. Pois bem, analisemos mesmo superficialmente o que existe entre nós e o que temos realizado até o momento, neste sentido. A mais estúpida e maléfica literatura infantil, espalhada por todos os cantos, os mais absurdos e grosseiros, quando não pornográficos, programas de radiodifusão, eis o que lêem e ouvem nossas crianças e adolescentes. Livros, quando bons, traduções que

versam sôbre fatos, acontecimentos e motivos completamente alheios aos nossos costumes, hábitos e tradições, e mesmo assim escassos, é o que encontramos. Jornais infantis e juvenis, onde quer a parte gráfica e quer a do texto, constam de histórias fantásticas, absurdas e horripilantes, com intuito único de causar pavor e arrepios, com desenhos de pessoas disformes, monstruosas e sobrenaturais, são os que existem. Que importa que neles, o herói, também fantasia absurda, vença o monstruoso, se a parte má impressiona mais facilmente a sutil sensibilidade do jovem. Que importa neles, o bem sobrepuzar o mal, se o assunto é ilógico, sobrenatural, estúpido e destituído de sentido prático e objetivo. Emissões radiofônicas, de dramalhões anacrônicos, histórias intermináveis cheias de fantasias tolas, se desenrolando quase sempre em ambientes que não os nossos, programas assistidos por crianças e jovens onde impera a pornografia por vêzes mal dissimulada, programas estímulos onde se expõe a zombaria os que aí vão em busca de uma melhoria, o comum do nosso rádio. Tal em síntese o que lêem e ouvem a criança e o adolescente.

Em virtude do descabro em que se encontra a literatura oferecida ao jovem e à criança é que apelamos para todos os psiquiatras, médicos, professores, educadores, engenheiros, advogados, artistas, escritores, etc. etc, a fim de que se congreguem e se esforcem para a melhoria da nossa literatura infantil. Poderíamos organizar associações ou clubes, sem finalidade comercial, que se proporiam a criar uma sadia literatura infantil, cuja finalidade seria a de educar e fazer higiene mental ao mesmo tempo que proporcionaria distração e prazer. Teríamos então his-

tórias relacionadas a problemas nossos, ambientes nossos, tradições nossas, costumes nossos; programas de rádiodifusão versando sôbre fatos reais e nossos, palpantes, objetivos, e que pudessem interessar às massas. Isto tudo, não em moldes e feitos acadêmicos, rígidos, acacianos, escolásticos, mas sim modernos, dinâmicos, atraentes, em linguagem popular, acessível a todos, despreziosa e com a única finalidade de divertir, educar, ensinar e difundir a higiene mental, proporcionando ao adolescente exemplos dignos de imitação, estimulando as boas virtudes, ensinando questões morais baseadas na honestidade de sentimentos e não na hipocrisia das leis mundanas, difundindo conhecimentos científicos, revelando como defender a saúde física e mental, corrigindo vícios e mal ajustamentos, expondo a nu e criticando as maselas econômicas e sociais, etc, etc. Não faltam, em todos os ramos da atividade humana, indivíduos capazes de transmitir em linguagem infantil, de modo atraente e romanceado, os seus conhecimentos, como por exemplo o do médico que contaria a novela do álcool, da malária, da tuberculose; do engenheiro que descreveria a história da usina elétrica, da fundição, ponte ou arranha-céu; do poeta que 'diria os versos do amor cristão e das virtudes eternas; do educador que faria o romance da escola; do sociólogo que apresentaria o ensaio infantil dos problemas sociais; do artista que criaria a arte infantil, do economista, do político, do fazendeiro, do criador, etc, que contariam as histórias romanceadas infantis dos conhecimentos que eles possuem e também nem faltariam adolescentes e crianças que melhor do que ninguém contariam suas próprias impressões e revelariam os seus problemas atuais. A idéia de

tal ou tais clubes ou associações não é nossa, encontra-se em toda parte e já existe concretizada em diversos países.

Aqui fica entretanto um apelo e a lembrança de que existe a Instituição de Assistência Social ao Psicopata, que poderia e deseja congregar sob sua orientação todos aqueles que se interessassem pela Higiene Mental, sob quaisquer de seus aspectos. Tudo o que fôr feito, por mínimo que seja, apresentará uma pedra a mais na hercúlea e extraordinária tarefa que à Higiene Mental está reservada, no mundo melhor que se aproxima. — HENRIQUE MARQUES DE CARVALHO (*Boletim de Higiene Mental*, São Paulo).

O PROFESSOR COMO LÍDER

Nunca a educação foi mais urgente e nunca ela foi mais difícil de administrar. A civilização caminha em vertigem. O ritmo da vida precipita-se. As realizações materiais, os inventos, as comunicações alteram o equilíbrio das relações humanas. O homem precisa a toda hora considerar a situação e buscar ajustar-se à vida coletiva, elevando-a a um padrão moral consentâneo com o desenvolvimento da ciência, as necessidades novas, criadas pelo método de viver dos indivíduos e dos povos, no mundo todo.

Educar não é apenas determinar aptidões individuais e dirigi-las, não é apenas informar a inteligência e muito menos ensinar unicamente a ler, escrever e contar (mofina aspiração de um povo) mas orientar a formação das crianças e dos jovens, dentro das realidades sociais, nacionais e universais presentes, no sentido de aperfeiçoamento material e espiritual.

A civilização caminha em marcha acelerada. A evolução mecânica, as con-

quistas de conforto e de poder fornecidas pela máquina dia a dia mais feita, ao invés de tranquilizar, conferir bem estar ao indivíduo e à sociedade, trabalhará para seu desequilíbrio, sua escravização, seu desconforto, se a seu lado a educação não tornar o homem melhor, não lhe inculcar, não lhe dar maior consciência do dever de associação, de cooperação, de solidariedade, não lhe desenvolver o sentimento de justiça, o amor de seu semelhante. A educação, sem essas preocupações, sem esses objetivos, tanto pode marchar para a construção e o progresso como caminhar para a catástrofe.

Para quem apelar? Com quem contar para sacudir a juventude, para apontar-lhe o roteiro seguro a perseguir? — Com o educador, apenas com o educador.

Ninguém mais autorizado a assumir o papel de líder numa sociedade. Líder no sentido de guia e de guardião, de orientador e de defensor, de tutor, de inspirador.

O líder aconselha e estimula. Não impõe, não força, não obriga. Esclarece, sugere, colabora, presta serviço, cria espírito de cooperação e de auxílio mútuo.

A importância da liderança é tamanha que ninguém se devia arvorar em professor, ninguém devia obter o diploma de mestre, a possibilidade, o direito de educar, sem possuir efetivamente os predicados superiores de líder.

Triste educador aquele cuja ação sobre as gerações chamadas a conduzir o mundo de logo mais fosse perturbada pela intervenção de outrem, orientada por condutores estranhos à missão sagrada de educar. Desgraçada a juventude cujos educadores servissem de trampolim para as idéias e as aspirações de terceiros. Infeliz a geração

cuja sorte, por ineficiência de seus mestres, se visse entregue à liderança de demagogos, de politiqueros, de exploradores.

Convença-se o professor, convença-se o mestre que sua obra não se pode circunscrever à transmissão de cultura por mais elevada e legítima que ela seja, nem mesmo à determinação de atitudes na classe e na escola. Ela tem de influenciar a conduta presente preparando o comportamento futuro, dentro de uma sociedade mutável e em si inteiramente alheia à sorte de seus membros.

Convença-se o professor, convença-se o mestre, que não basta saber, não basta técnica didática, não basta possuir "o que" e mais "o como" ensinar, há necessidade urgente para ser líder, de, entre outras qualidades inatas e adquiridas, contar com inteligência, coragem, visão da realidade, conhecimento da natureza humana, iniciativa, personalidade, discernimento, confiança em si mesmo, simpatia, energia, sinceridade, lealdade, espírito de serviço... Sem tais qualidades, sem tamanhos predicados, não conseguiremos senão pseudos líderes, caricaturas de educadores.

Nas pátrias novas, nas nacionalidades em formação, sobretudo nas trabalhadas por penetração e amálgama de sangue e de culturas díspares, como na maior porção das nações de nossa América, a responsabilidade do líder é de uma delicadeza e de um alcance decisivos. Sem êle o perigo da desnacionalização, a ameaça dos conflitos ideológicos, o tropeço dos quistos raciais, o embate das idéias e das aspirações contrárias podem transmutar uma nação em um campo de batalhas ameaçadoras da unidade espiritual e da harmonia coletiva. Em toda parte e em todos os momentos da história foi a dissidência interior, foram os conflitos internos

que tornaram as pátrias presa fácil dos conquistadores.

O Brasil, em cujo passado e em cujas tradições abundam as qualidades mais altas de generosidade, de tolerância, de simpatia humana, em cujo seio dadivoso tem medrado sempre a maior diversidade de credos e de raças, têm confraternizado os representantes dos povos dos quatro cantos da terra, o Brasil mais do que nenhum outro país, nessa hora confusa do mundo, clama pela assistência vigilante, clarividente, carinhosa e sábia de seus líderes, de seus mestres, de seus educadores.

Nenhum dever mais premente para o educador, missão alguma de beleza maior do que a de líder atento, consciente e avisado de seu país e de seu povo.

Que não descure o professor brasileiro de sua função de líder, de guia, de exemplo, de modêlo da maleável e generosa mocidade do Brasil. — A. CARNEIRO LEÃO (*Educação*, Rio).

CLUBES AGRÍCOLAS

A campanha dos clubes agrícolas, introduzida no Brasil, há um decênio, pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, foi retomada em 1940 pelo então Serviço de Informação Agrícola.

Com o apoio que tem merecido dos Ministros da Agricultura e do Presidente do DASP, a campanha em apreço, ora sob o alto patrocínio da L. B. A., tomou incremento animador. Tanto assim que já atinge a 923 o número de clubes agrícolas escolares espalhados pelo território nacional e registrados no Serviço de Documentação da Agricultura, até dezembro de 1944.

O movimento teve a seguinte evolução: em 1941 — 140 clubes agrícolas registrados; em 1942 — 234; em 1943 — 368; e em 1944 — 181.

Nesses quatro anos, graças, também, à cooperação de outros órgãos do Ministério da Agricultura, entre os quais a Divisão de Fomento da Produção Vegetal, o Serviço Nacional de Pesquisas Agronômicas, o Serviço Florestal, o Departamento Nacional da Produção Mineral e o Instituto de Biologia Animal — o Serviço de Documentação distribuiu aos clubes agrícolas, 18.000 quilos de adubos químicos, 1.038 quilos de salitre, 1.817 ferramentas, 800 quilos de sementes de batatas, 4.500 quilos de sementes de cereais e 16.651 coleções de sementes de hortaliças. Além disso, remeteu para as pequeninas entidades, 21.527 cadernos escolares, cêrca de 15 mil livros infantis e mais de 63 mil publicações diversas, inclusive revistas.

No corrente ano, com dotação especial no orçamento, será dado novo e decisivo passo em favor dos clubes agrícolas, cuja finalidade é inculir na criança o amor à terra e ainda o melhor e mais racional aproveitamento dos nossos campos. *{Gazeta de Notícias, Rio}*.

UM MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO POPULAR

O Sr. Tristão de Ataíde, quando há anos teve ocasião de estudar, num interessante inquérito que foi realizado por alguns intelectuais patrícios, as vicissitudes das idéias literárias durante a segunda fase do Império, constatou " que o Brasil se formara às avessas, começara pelo fim. Tivera Coroa antes de ter Povo. Tivera parlamentarismo antes de ter eleições. Tivera escolas superiores antes de ter alfabetismo. Tivera bancos antes de ter economia. Tivera salões antes de ter educação popular... Começara tudo pelo fim. Fora uma obra de inversão, produto de um largo oficialismo".

Examinadas à luz de um critério mais largo, estas aparentes contradições, verificadas pelo Sr. Tristão de Ataíde, explicam-se. E não somente se explicam mas ainda revelam um traço importante das condições da nossa formação histórica: o "colonialismo" — um dos aspectos do complexo problema que é o imperialismo econômico. Não foi, assim, uma simples inversão que se deu no processo histórico da formação brasileira. Foi uma imposição de fora, o que tem um sentido muito preciso. Bem examinado o problema, o mesmo fenômeno se verifica, mais ou menos atenuado, em todos os países americanos. Dêsse modo, o oficialismo do Império apenas manteve o mesmo espírito do qual se origina o imperialismo. Se o citado autor não acertou, pois, na explicação da causa de tão curiosas contradições, acertou, porém, na verificação do fenômeno. É certo que possuímos escolas superiores sem ter alfabetismo, pois o que existe não vai muito além da semi-alfabetização. Talvez possamos admitir a existência dos salões. O que certamente não possuímos é educação popular.

Foram estas razões que nos levaram a apresentar ao 1.º Congresso Brasileiro de Escritores, reunido em São Paulo na última semana do mês de janeiro, uma sugestão tendente a lançar um movimento de educação popular, primeiro passe no sentido de uma verdadeira democratização da cultura. A sugestão que apresentamos ao Congresso — é preciso dizê-lo — foi uma sugestão prática. Não cogitamos nem procuramos indagar para tal fim, do sentido filosófico da complexa noção de "cultura". Nem nos preocupamos, tampouco, em examinar o "sentido moral" da função dos intelectuais, nesta altura da nossa história. Não pensamos em Bergson nem em Benda. Julgamos apenas que uma cain-

panha de educação popular era urgente e oportuna. Sem atentar para as estantes de livros, julgamos mais interessante olhar para a rua... É mister, cremos, criar desde logo alguma coisa que dê, ao nosso povo, um pouco mais — ou mesmo, muito mais — do que a alfabetização. Mais tarde, alfabetizada e educado o povo, o tempo nos sobrá para um exame delicado da noção profunda sobre o "sentido moral" da função intelectual. Voltaremos então aos Bergsons e Bendas nacionais ou estrangeiros. Neste momento, porém, o que é essencial e urgente é educar, o povo, isto é, pô-lo a par, honesta e sinceramente, da situação contemporânea das idéias democráticas, dos progressos da inteligência. Não se trata, pois, como muita gente poderia julgar, de uma simples campanha de alfabetização. Não se cogita, menos ainda, de um movimento de educação técnico-profissional. O que sugerimos ao 1.º Congresso Brasileiro de Escritores foi uma campanha destinada a dotar o povo de alguma coisa mais do que o A B C e a habilidade técnica. Visamos, com a sugestão apresentada, dois aspectos da educação popular que se devem realizar em dois momentos que se completam e que podem ser resumidos da maneira seguinte: o) *educação mais perfeita para a criança e para o adolescente*; b) *educação dos adultos*.

Na parte referente à educação da criança apenas solicitamos do Congresso que recomendasse ao governo o estudo de uma reforma do ensino primário que o torne mais perfeito e que possibilite um estágio mais prolongado e mais útil às nossas crianças. Dêsse modo poderíamos subtrair grande massa de adolescentes ao trabalho precoce e inadequado que depauperava e indisciplinava a nossa juventude. Ao mesmo tempo, propondo a fundação da *Universidade Popular*,

atacamos o problema da educação dos adultos. Todas estas medidas visam libertar o povo das mistificações de aventureiros que, a pretexto de protegê-lo, procuram, na maior parte das vezes, simplesmente iludi-lo para melhor dominá-lo.

De que modo, porém, seria possível organizar e estabelecer uma coisa tão complicada como é uma Universidade Popular? Uma Universidade Popular não deve ser, nunca, uma imitação. Podemos, na sua organização, seguir certos exemplos mas não devemos nos submeter a nenhum molde, pois, embora muitas vezes o figurino seja belo, pode a roupa não se ajustar às nossas linhas. A Universidade Popular será um ensaio, uma experiência que deverá recomeçar constantemente. Só uma larga experiência poderá dar-lhe um plano perfeito. Mas ela nunca será definitiva. Tudo quanto fizermos será, assim, provisório. Naturalmente, o plano universitário clássico não se aplica a uma organização como a Universidade Popular.

Simplemente a título de exemplo, poderíamos indicar, para plano de ação da Universidade Popular, o seguinte:

- A) problemas de cultura geral:
 - história das idéias,
 - história da civilização,
 - história da literatura,
 - história das artes etc.
- B) problemas de higiene:
 - higiene geral,
 - higiene mental,
 - alimentação,
 - puericultura etc.
- C) problemas relativos às questões sociais e políticas.

Este plano, como já dissemos, é dado a título de exemplo. Deverá ser submetido à revisão que será feita por uma espécie de conselho de redação, ouvidos

antes os especialistas. A êste conselho caberá decidir da oportunidade dos cursos. A maneira de realizar estes cursos, de início, será por meio de conferências, simples, sem aparato. Ter-se-á sobretudo em vista a fácil assimilação dos assuntos pelo público que as vai assistir. Quanto aos assuntos, serão sempre intercalados, dando-se grande importância ainda aos concertos, às exposições de arte e às representações teatrais. Creemos que a maneira mais eficiente de lançar a Universidade Popular será iniciar o seu trabalho no interior. É daí que deve partir a nova campanha de expansão cultural.

Mas, a Universidade do Povo ficaria reduzida a um mero aparelho turístico se se limitasse apenas a esta função ambulante. Foi por essa razão que grande número de Congressistas enviou ao plenário a seguinte indicação: "Os congressistas abaixo assinados recomendam ao 1.º Congresso Brasileiro de Escritores que tome sob o seu patrocínio e o da ABDE a iniciativa de serem criados junto às prefeituras das diversas cidades brasileiras — em conjunto com as

bibliotecas ou fora delas, conforme o caso — pequenos departamentos de cultura que poderiam receber o nome de "casas da cultura". Estas "casas da cultura" servirão para constituir, de futuro, os diferentes núcleos da Universidade Popular a que o Congresso já deu o seu apoio" etc. Estas "casas da cultura" não são, porém, de fundação exclusiva das prefeituras. Poderiam ser criadas pela iniciativa de particulares. Aí se realizaria um trabalho independente de educação popular, que viria coincidir com o das prefeituras.

Serão estes núcleos todos, espalhados pelo nosso território, ligados por um ideal comum, que irão dar corpo à Universidade Popular. Serão eles uma inédita contribuição a cultura nacional. Serão eles que — ligados à Universidade Popular — virão talvez renovar o sentido da marcha da civilização no Brasil. De todo êste trabalho conjunto poderá surgir uma cultura nacional renovadora e apta para servir o Brasil no mundo melhor que todos esperamos para depois desta guerra. — CRUZ COSTA (*Fôlha da Manhã*, São Paulo).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO ESTADUAL

DECRETO N.º 15.902, DE 5 DE JULHO
DE 1945, DO GOVÊRNO DO ESTADO DO
ESPÍRITO SANTO

*Cria cursos intensivos de
educação de adultos e constitui
a Comissão Estadual de Edu-
cação de Adultos.*

" O Interventor Federal no Estado do Espírito Santo, usando de atribuição legal, e

Considerando que há patriótica necessidade de organizar um sistema racional para alfabetizar os alunos maiores de 18 anos, em formas técnicas compatíveis com as obrigações das suas tarefas diárias;

Considerando que, embora seja li-songeira a posição do Espírito Santo na estatística das cotas de alfabetização de adultos, há urgente necessidade de se ampliar essa cota;

Considerando que a atual organização de ensino para adultos não satisfaz aos decididos propósitos do Govêrno do Estado de realizar, nesse setor, um trabalho intenso e altamente produtivo;

Considerando que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em moti-vada exposição, sugere a adoção de medidas visando a mais completa compreensão desse grave problema e a sua solução mais racional, articulando os poderes públicos e as atividades particu-lares,

Decreta:

Art. 1.º — Fica constituída, nesta Capital, a Comissão Estadual de Educação de Adultos, sob a presidência do Secretário de Educação e Saúde e composta dos seguintes membros: Placido Passos, Luiz Edmundo Maliseck, José de Oliveira Matos, José Celso Cláudio, Maria Magdalena Pisa e Maria Eleonora Pereira.

Art. 2.º — A Comissão, que se instalará 48 horas após a publicação deste decreto, elaborará, dentro de trinta (30) dias improrrogáveis, para exame e decisão do Chefe do Poder Executivo, um regulamento que oriente e discipline o funcionamento de cursos intensivos de alfabetização de adultos, que ficam desde já criados e serão instalados pela Secretaria de Educação e Saúde.

Art. 3.º — A regulamentação compreenderá o método pedagógico a ser adotado, a duração do curso, o sistema de escolha do professorado e a sua remuneração, o programa a ser seguido com a orientação respectiva, e outros detalhes que se fizerem necessários.

Art. 4.º — Este decreto entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Vitória, 5 de julho de 1945. — JONES DOS SANTOS NEVES, *Eurico de Aguiar Sales*.

DECRETO-LEI N.º 14.857, DE 10 DE
JULHO DE 1945, DO GOVÉRNO DO ES-
TADO DE SÃO PAULO.

*Dispõe sobre transformação
do Instituto de Higiene de São
Paulo em Faculdade de Hi-
giene e Saúde Pública.*

O Interventor Federal no Estado de São Paulo, usando da atribuição que Lhe confere o art. 6.º n.º V, do decreto-lei federal n.º 1.202, de 8 de abril de 1939, decreta:

Artigo 1.º — O Instituto de Higiene de São Paulo, oficializado pela Lei número 2.108, de 26 de dezembro de 1924, reorganizado pelo Decreto n.º 4.955, de 1.º de abril de 1931, como Escola de Higiene e Saúde Pública, e incorporado à Universidade de São Paulo, pelo Decreto n.º 9.279, de 30 de junho de 1938, é transformado em Instituto Universitário, sob a denominação de Faculdade de Higiene e Saúde Pública da Universidade de São Paulo.

Artigo 2.º — A Faculdade de Higiene e Saúde Pública tem por finalidade:

I — Ministras os seguintes cursos superiores de Higiene e Saúde Pública:

a) de saúde pública para graduados em medicina;

b) de saúde pública para graduados em engenharia;

c) de aperfeiçoamento, em matérias que se prendem à higiene e saúde pública, para graduados de outras escolas de nível universitário;

d) de higiene e saúde pública para alunos da Faculdade de Medicina e de outras da Universidade de São Paulo, quando convier e na forma do art. 110 dos Estatutos da Universidade;

e) de extensão universitária de interesse sanitário e finalidade cultural e educativa, relacionados com assuntos de higiene e medicina social.

II — Ministras cursos destinados ao preparo de pessoal auxiliar de saúde pública.

III — Estudar questões relativas à higiene e proceder a investigações de ordem higiênico-social e sanitárias.

Parágrafo único — A Faculdade de Higiene e Saúde Pública colaborará com todos os órgãos do serviço público, especialmente com os Departamentos de Saúde e de Educação do país na resolução de problemas atinentes à saúde pública e à formação da consciência sanitária e com as instituições que se ocupem direta ou indiretamente com questões de saúde pública, e manterá relações com os centros científicos do país e do estrangeiro.

Artigo 3.º — A administração e a orientação didática da Faculdade de Higiene e Saúde Pública serão confiadas aos órgãos competentes, nos termos dos estatutos universitários em vigor.

Artigo 4.º — As disciplinas lecionadas nos diversos cursos da Faculdade de Higiene e Saúde Pública dividem-se em preliminares, fundamentais e eletivas.

Artigo 5.º — Os cursos de saúde pública para médicos e para engenheiros ministrarão o ensino de disciplinas preliminares e fundamentais e darão direito aos diplomas de sanitaristas.

Parágrafo único — Em prosseguimento aos cursos de que trata este artigo, haverá outro em que, além das disciplinas eletivas, será feito o estudo mais pormenorizado de certas disciplinas fundamentais, para graduação em doutor de saúde pública.

Artigo 6.º — As disciplinas constituintes dos diferentes cursos superiores

poderão, isolada ou combinadamente, constituir cadeiras da Faculdade.

Artigo 7.º — As disciplinas referidas nos artigos anteriores, constituindo ou não cadeiras, poderão ser reunidas em departamentos, na forma determinada em regulamento.

§ 1.º — Os departamentos serão dirigidos por professores catedráticos, em regime de tempo integral, e poderão abranger uma ou mais cadeiras, e o ensino de tantas disciplinas quantas o Conselho Técnico-Administrativo determinar, e as instalações comportarem.

§ 2.º — O regulamento determinará quais as disciplinas eletivas a serem filiadas aos departamentos referidos neste artigo.

Artigo 8.º — São disciplinas preliminares, as indispensáveis à perfeita compreensão das matérias próprias dos cursos de sanitaristas.

§ 1.º — No curso de saúde pública para médico, são preliminares as seguintes disciplinas:

Microbiologia e Imunologia aplicadas
Zoologia Médica e Parasitologia
Bioquímica aplicada
Bioestatística

Problemas de Sociologia aplicada à Higiene

Diagnóstico das doenças transmissíveis.

§ 2.º — No curso de saúde pública para engenheiros, são as seguintes as disciplinas preliminares:

Bioestatística
Química física e analítica
Elementos de Biologia
Microbiologia sanitária
Parasitologia sanitária.

§ 3.º — Algumas das disciplinas preliminares poderão, a juízo do Conselho

Técnico-Administrativo, constituir objeto de exame de admissão.

Artigo 9.º — São disciplinas fundamentais do curso de saúde pública para médicos as seguintes:

Epidemiologia e Profilaxia gerais e especiais

Saneamento
Higiene alimentar e Nutrição
Higiene industrial e do trabalho
Higiene rural
Técnica sanitária.

Artigo 10 — São disciplinas fundamentais do curso de saúde pública para engenheiros:

Epidemiologia e Profilaxia
Drenagem e Saneamento do solo
Abastecimento de águas e sistemas de esgotos

Tratamento de águas de abastecimento e residuárias

Limpeza Pública
Higiene industrial e do trabalho
Higiene dos alimentos
Conforto e Higiene das habitações
Técnica de Saúde Pública.

Artigo 11 — As disciplinas eletivas poderão fazer parte integrante das cadeiras ou departamentos da Faculdade de Higiene e Saúde Pública ou de outras Faculdades da Universidade de São Paulo e serão especificadas no regulamento, de acordo com resolução do Conselho Técnico Administrativo.

Parágrafo único — As disciplinas poderão, isolada ou combinadamente, constituir objeto de cursos de aperfeiçoamento.

Artigo 12 — São as seguintes as cadeiras da Faculdade de Higiene e Saúde Pública:

Bioestatística
Química sanitária
Microbiologia e Imunologia aplicadas

Epidemiologia e Profilaxia gerais e especiais

Higiene alimentar

Higiene do Trabalho

Parasitologia aplicada e higiene rural

Saneamento

Tisiologia

Venereologia e Leprologia

Diagnósticos das doenças transmissíveis

Higiene pré-natal

Higiene infantil

Higiene pré-escolar e escolar

Técnica de saúde pública.

Artigo 13 — Além dos professores catedráticos a Faculdade de Higiene e Saúde Escolar terá professores adjuntos, aos quais caberá a orientação dos postos rurais e urbanos para treinamento de estudantes e pesquisas no terreno da Higiene e da Saúde Pública, que forem filiados aos departamentos da Faculdade.

Artigo 14 — A duração do ensino e dos períodos letivos correspondentes a cada disciplina dos diferentes cursos será objeto de regulamentação especial.

Artigo 15 — Os professores catedráticos, na execução dos programas das respectivas disciplinas, poderão, sob sua responsabilidade, cometer funções de ensino a docentes da Universidade ou a profissionais de reconhecida competência do Departamento de Saúde e dos Institutos Complementares da Universidade, respeitado o disposto na Constituição e nas leis.

Artigo 16 — Exigir-se-á dos candidatos a concurso de professor catedrático, além dos requisitos estatutários, prova de especialização em Higiene e Saúde Pública.

Artigo 17 — Quando convier, e de acordo com o disposto no art. 110 do Estatuto da Universidade, poderá o en-

sino da Higiene para os alunos da Faculdade de Medicina ser ministrado na cadeira de Técnica de Saúde Pública, da Faculdade de Higiene e Saúde Pública, como uma das atribuições normais desta última.

Artigo 18 — Passam a pertencer à Faculdade de Higiene e Saúde Pública o Centro de Aprendizado do Instituto de Higiene e o Centro de Estudo sobre Alimentação criado pelo Decreto número 9.906, de 6 de janeiro de 1939.

Parágrafo único — O regulamento determinará a subordinação desses centros aos departamentos da Faculdade de Higiene e Saúde Pública.

Artigo 19 — A Faculdade é permitido constituir patrimônio com o que vier de doações, legados ou subscrições, cuja aceitação, se onerosos, depende de autorização do Governo, constando de regulamento a forma da administração, respeitadas os fins a que se destinem.

Artigo 20 — Fica restabelecido o artigo 17, letra "a" do Decreto n.º 9.279, de 30 de junho de 1938, na parte que havia sido alterada pelo art. 57 do Decreto n.º 9.404, de 10 de agosto de 1938.

Artigo 21 — O atual patrimônio do Instituto de Higiene, a que se refere o art. 42, do Decreto n.º 9.404, de 10 de agosto de 1938, passa a constituir patrimônio da Faculdade de Higiene e Saúde Pública.

Artigo 22 — Dentro de 60 (sessenta) dias, o Governo baixará o regulamento deste decreto-lei.

Artigo 23 — Êste decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado de S. Paulo, aos 10 de julho de 1948. — FERNANDO COSTA — *Jorge Americano*.

(Publ. no *D. O.* do Estado de São Paulo, de 11-7-945).

DECRETO-LEI X.º 44, DE 25 DE JUNHO
DE 1945, no ESTADO DE GOIÁS.

*Centraliza a administração do Ensino
Primário*

O Interventor Federal no Estado de Goiás, usando da atribuição que lhe confere o art. 6.º n.º V, do decreto-lei federal n. 1.202, de 8 de abril de 1939, decreta:

Art. 1.º — Passa a contribuir em cargo exclusivo do Estado a manutenção e orientação do ensino primário em todo o território goiano.

Art. 2.º — Os Municípios recolherão, mensalmente, aos cofres da Secretaria de Estado da Fazenda, no corrente exercício e nos de 1946, de 1947, de 1948 e de 1949, onze por cento (11%), doze por cento (12%), treze por cento (13%), quatorze por cento (14%) e quinze por cento (15%), respectivamente, da renda proveniente de seus impostos e a que se obrigaram a aplicar, no desenvolvimento do ensino, primário, por força do Convênio Estadual de Ensino Primário, ratificado pelo decreto-lei n.º 8.255, de 31 de dezembro de 1943.

§ 1.º — Os municípios contribuirão, nos exercícios posteriores a 1949 com a percentagem mínima de quinze por

cento (15%) de seus impostos, para a manutenção do ensino primário.

§ 2.º — O recolhimento previsto neste artigo será feito sob a imediata fiscalização do Departamento das Municipalidades, que diligenciará de modo que se torne efetiva a entrada, aos cofres públicos estaduais, das porcentagens acima estabelecidas.

Art. 3.º — Ficam integrando o quadro único do funcionalismo público do Estado ou atuais componentes dos corpos docente e administrativo do ensino primário municipal, com garantia de estabilidade funcional, com todos os direitos e garantias assegurados aos servidores estaduais, inclusive a contagem, sem redução, do tempo de serviço municipal.

Art. 4.º — Êste decreto-lei entra em vigor no dia de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado de Goiaz, em Goiânia, 25 de junho de 1945, 57.º da República.

DR. PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA
Vasco dos Reis Gonçalves
Antônio de Queiroz Barreto
José Ludovico de Almeida
Eurico Viana

(Publ. no *D. O.* de 11-7-1945).