

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XII SETEMBRO-DEZEMBRO, 1948 N.º 34

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

DIRETOR MURILO

BRAGA DE CARVALHO

CHEFES DE SEÇÃO

DEA VELOSO MAURÍCIO
Documentação e Intercâmbio

BENIRAH TORRENTS PEREIRA AZEM
Inquéritos e Pesquisas

DAGMAR FURTADO MONTEIRO
Organização Escolar

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ Orientação
Educativa e Profissional

DULCIE KANITZ VICENTE VIANA
Coordenação dos Cursos

HADJINE GUIMARÃES LISBOA
Biblioteca Pedagógica

MILTON DE ANDRADE SILVA
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANTÓNIO LUIS BARONTO
Secretaria

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XII

Setembro-Dezembro, 1948

N.º 34

SUMARIO

	Págs.
Editorial	3
<i>Idéias e debates:</i>	
MU1111.0 BRASA, Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência	5
Riu O.umiNGTON DA COSTA, Quociente de inteligência pessoal de Heinis?	39
LÚCIA MARQUES PINHEIRO, A homogeneização de classes na escola primária	82
GUY M. WILSON e FAY BURGESS, O quebra-cabeça da capacidade	140 148
HELENA ANTIPOFF, Teste da redação	173
JOSÍ PLATA, A capacidade dos cegos para a síntese imaginativa espacial	19 1
WARREN G. FINDLAY, Medida do crescimento psico-educacional' (LINIRA MIRANDA DE MENESES, Psico-diagnóstico miocinético ..	198
<i>Documentação:</i>	
Os testes do exército norte-americano, em 1918	230
<i>Vida educacional:</i>	
A educação brasileira no mês de junho de 1948	250
A educação brasileira no mes de julho de 1948	265
A educação brasileira no mes de agosto de 1948	278
A educação brasileira no mês de setembro de 1948	291
Informação do país	307
Informação do estrangeiro	317

- ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: *Nair Durão Barbosa*, Medidas de aproveitamento; *J. Roberto Moreira*, Conceito e possibilidade de medida da personalidade; *Everardo Backheuser*, Os lestes em geral e no ensino religioso; *Norman Locke*, Notas sobre a redação dos itens do teste de múltipla escolha; *Luis Macedo*, Teste menial de Ballard: uma experiência realizada 319

Atos oficiais:

- ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Regimento da Faculdade Nacional de odontologia da Universidade do Brasil; Convênio Cultural entre o Brasil e a Grã-Bretanha; Portaria n.º 67, de 31 de maio de 1948 — *Estabelece o critério de adaptação de alunos do curso ginásial ao comercial básico*; Portaria n.º 353, de 24 de setembro de 1948 — *Autoriza a concessão de transferência a alunos do curso secundário* 349

EDUCAÇÃO E TÉCNICA CIENTÍFICA

Já vai longe o tempo em que não havia preocupação de verificar-se a eficiência da escola. Matriculado o aluno, o docente procurava, pelos livros e manuais consagrados peia rotina, conduzi-lo, de degrau em degrau, para a aquisição dos conhecimentos. Não havia seriação, programas ou mínimos a atingir durante o ano letivo. O aluno "passava de livro", "trocava de posição" na sala de aula. Primeiro livro, segundo, terceiro; Aritmética primária, elementar, progressiva; Geografia primária, elementar, e assim por diante. . . O progresso era do aluno, não da classe. Na mesma sala os mais variados níveis de escolaridade. Poderíamos dizer modernamente: cada aluno representava uma classe de aceleração. Verificou-se, porém, com a ampliação do número de escolas e de alunos, a necessidade de sistematização dos trabalhos. Agora, a pequena classe se transformou num grande centro de educação e, em consequência, o ensino simultâneo exigiu a organização de grupos de alunos com a mesma capacidade, a mesma experiência, ou, como se dizia antigamente, o mesmo adiantamento. Constituíram-se os sistemas públicos de ensino, e, como decorrência, passou-se a verificar como progrediam os alunos, como se mostravam eficazes os métodos de educação, como ensinavam os mestres. Os grupos sociais passaram a julgar a eficiência ou a ineficácia das escolas, das administrações educacionais. Numa palavra: buscou-se medir a eficiência escolar. Desde os fins do século passado, vêm administradores, diretores, mestres e especialistas, através de experiências sucessivas, procurando os meios mais adequados para organizar o sistema escolar. a fim de que se patenteie a sua eficiência. Ao mesmo tempo, buscam esses responsáveis pela educação os instrumentos mais seguros para verificação do que rende o sistema, a escola, a classe. Pode-se asseverar, por isso mesmo, que este meio século girou em torno da pesquisa incessante dos meios científicos para verificação do rendimento escolar. Milhares d^e trabalhos realizados, livros e monografias publicados e pesquisas levadas a efeito. Assim, providências como classificação preliminar dos alunos. sua distribuição em classes seletivas ou homogêneas, reclassificação per-

manente durante o ano letivo, medida da inteligência dos escolares, provas objetivas procurando verificar, a cada passo, o rendimento de todos e de cada um, tudo isso tem sido experimentado, discutido e analisado no desejo sincero de concretização do ideal que há um século preconizava Horace Mann de que a educação para ser científica precisava medir o que pudessem produzir as escolas. No Brasil, grande tem sido o labor para a instituição de técnicas e processos científicos que verifiquem a eficiência do trabalho escolar, da educação. Mestres como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Coelho de Souza, Isaias Alves e tantos outros têm dedicado o melhor de sua vida para consecução desses objetivos. Em verdade, grandes têm sido os progressos alcançados nos últimos tempos, a despeito do longo caminho que nos resta percorrer. Reconhecendo que, cada vez mais, precisamos estabelecer melhores instrumentos que verifiquem a eficiência do sistema, da escola, da classe, a REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS dedicou este número para trazer ao debate tão importante problema pedagógico na certeza de que está contribuindo, ainda que modestamente, para a formação de uma mentalidade imbuída de propósitos que conduzam à eficiência a educação brasileira.

VALIDADE E FIDEDIGNIDADE NOS TESTES COLETIVOS DE INTELIGÊNCIA¹)

MURILO BRAGA Diretor do
I. N. E. P.

INTRODUÇÃO

O teste, *sua conceituação* — Teste, do inglês *test* (exame, verificação, experiência, ensaio, prova) e palavra hoje de uso universal, na técnica psicológica, significa prova em condições objetivas. No próprio inglês há uma acepção mais genérica, que é a que foi antes apontada; e uma acepção mais restrita de padrão, bitola. Do ponto de vista da lógica, é qualquer critério ou processo empregado para determinar-se a verdade ou a falsidade de uma hipótese, tanto pela evidência empírica como pelo raciocínio. Como a objetividade, que é o caráter essencial do teste, em nosso entender, leva à fixação de normas de comparação, a palavra tem sido empregada por alguns autores como *prova já aferida ou padronizada*. Incluem, assim, uma noção que lhe não é própria ou substancial, mas já conseqüência de aplicação. Convém esta distinção, desde início, porque o assunto escolhido para esta monografia versa, justamente, sobre as *qualidades essenciais de um teste coletivo de inteligência*, para o efeito de sua padronização. Empregar-se-á bem a palavra para significar prova, experiência, ensaio. Poderá ser ainda empregada no sentido de material com que se faz a prova, no sentido de reativo, pois, de fato, com esse material se procura provocar uma reação, uma modificação de comportamento, de que se deseja colher a amostra ⁽¹⁾. Desacompanhada, porém.

(*) Esta monografia, que agora se publica na Revista, foi escrita em 1938 e apresentada ao Concurso para a carreira de Técnico de Educação do Ministério da Educação. O autor não fez qualquer alteração, embora o trabalho necessite de uma atualização em virtude dos progressos nesse campo, especialmente com os resultados que os americanos conseguiram durante a guerra.

(1) Em espanhol e italiano é comum traduzir-se a palavra "test" por *reativo*. Cf. LAFORA, — *Los ninas mentalmente anormales*, España, Madrid. 1933, 2.^a edição; GONZALEZ — *Diagnostico de los niños anormales*. El Magistério Espanhol, Madrid, s/dl; AGUAYO, *Pedagogia Científica*. Cultural, B. A. Havana. 1930; e SANCTE de SANCTTS. *Psicologia Sperimentale*, 2v., Lates e Cia., Torino. 1930. Em português, LOURENÇO FILHO — *Testes ABC*. Melhoramentos, S. Paulo, 1937, 2.^a edição, também emprega a palavra reativo.

de qualquer qualificativo, não deverá levar a pensar desde logo em instrumento de prova, graduado e aferido. O teste é simplesmente a prova feita em condições de objetividade, de tal modo que qualquer pessoa habilitada que a empregue, nas condições estabelecidas, para seu uso adequado, colha sempre os mesmos resultados ou resultados comparáveis e possa interpretá-los, à vista dos mesmos elementos, também do mesmo modo. Em outras palavras: as provas psicológicas podem sofrer a influência da *equação pessoal* do experimentador, em grau mais ou menos elevado, na sua interpretação; como podem também ser aplicadas de modo a provocar sugestão positiva ou negativa, em relação aos resultados que colher; podem, por outro lado, provocar estados emotivos diversos, nas diversas pessoas sobre que forem aplicadas ⁽²⁾. A consideração desses elementos perturbadores, na colheita da amostra, levou os pesquisadores a fixarem condições próprias, para cada exame, a fim de atenuar a sua influência. E como esse trabalho foi realizado *especialmente por autores norte-americanos e ingleses*, a palavra teste se universalizou com o sentido não só de prova, mas de prova em condições objetivas ⁽³⁾.

Classificação do teste segundo o objeto da prova — A prova em condições objetivas pode ser aplicada na colheita de qualquer material de estudo. É lícito, pois, o emprego de expressões tais como teste físico,

⁽²⁾ O interesse mais acentuado pelos estudos das variações individuais nas observações começou depois que os astrônomos verificaram diferenças em suas observações. De um para outro havia sempre uma diferença de tempo no registro da passagem de um astro pelo *fio de cabelo* posto em uma das lentes do telescópio. Foi na Inglaterra, em 1795, que MASKELINE astrônomo do Observatório de Greenwich, verificou pela primeira vez diferença entre os seus registros e os de seu assistente KINNEUROOK. Julgan-do-o incapaz de exercer o cargo, despediu-o e fez um relato do incidente. Sabedor do fato na Alemanha, BESSEL passou a estudar as causas desses erros. Depois de algum tempo formulou a hipótese de que em toda observação há um erro pessoal, e, em 1822, ao publicar os primeiros resultados, deu o nome de *equação pessoal* a essa diferença individual de observação. V. PIERON, *Psicologia Experimental*, Trad. LOURENÇO FILHO. Melhoramentos, S. Paulo s/d; BÖRING, *A History of Experimental Psychology*, Appleton Century, 1929. e MURPHY, *An Historical Introduction to Modern Psychology*, Harcourt, Brace, Co. N. Y., 1938. 4.^a ed. rev.

⁽³⁾ Já em 1845, HORACE MANN clamava por provas em condições objetivas em substituição aos antigos exames. Em 1864, na Inglaterra, o reverendo Fischer tentava objetivar o julgamento dos trabalhos de seus alunos com o emprego de *Scale-Bonk*. CATTELL, em 1890, emprega pela primeira vez a expressão *mental-test*, e a partir de então formou-se a consciência de que era necessário o emprego de provas em condições objetivas para medir tanto a inteligência e aptidões como o rendimento do trabalho escolar. Cf. RICH, LINCOLN e. WORKMAN, MONROE, na bibliografia.

teste químico, teste biológico, teste escolar, teste psicológico. A classificação do teste, por seu objeto, é assim variada. Poderão ser eles distribuídos por gêneros e espécies sem conta. No entanto, a palavra tem sido empregada, especialmente em nosso país, para designar prova escolar, exame de conhecimentos ou exame de capacidades de um indivíduo. Neste último sentido, vemos que o termo pode compreender um grande número de coisas. De fato, tal seja o propósito da prova e o ponto de vista em que o examinador se coloque, ao propô-la, assim serão os resultados ou o material colhido. Haverá testes de sensibilidade, testes de inteligência, testes de aptidão, testes de maturidade, testes de fadiga, testes de emoção. . . Desde que eles compreendam, nos seus resultados, a colheita de material do comportamento, por qualquer que seja o seu aspecto, aí teremos um teste psicológico. O teste psicológico não é, assim, apenas o teste de inteligência, nem só o teste mental, por mais amplas que sejam as acepções dadas a estes adjetivos. Teste psicológico é, assim, um gênero; e teste de inteligência é uma espécie desse gênero.

Teste de inteligência — A caracterização de teste de inteligência exige uma definição de inteligência. Se fôssemos, porém, discutir, do ponto de vista teórico, o que é inteligência, fugiríamos ao nosso objetivo. É certo que não se pode dispensar um ponto de vista teórico. Uma concepção geral, larga e esclarecida, não do que seja inteligência mas do que é a atividade inteligente, torna-se necessária. Isso não significa o abandono da discussão teórica, que a seu tempo será levantada. Adotaremos para caracterização do teste de inteligência um ponto de vista objetivo e funcional. Com efeito, com o auxílio de certas provas procuramos verificar não a *inteligência em si* mas os seus efeitos. E o que interessa é a consideração do ato *inteligente*. Se esse ato pode ser medido ou graduado por provas convenientes, resultará daí que teremos testes de inteligência (*).

Classificação dos testes segundo a modalidade de aplicação — Segundo a modalidade de sua aplicação, a um indivíduo ou a grupos de

(*) Para PIERON, a noção de inteligência é um "conceito de valor". O termo inteligência é empregado, de fato, com acepções muito diversas. Para CLAPAREDE, a palavra inteligência tem sido empregada em três sentidos diversos, a saber:

a) nome dado à classe de fenômenos psíquicos que têm por objeto o conhecimento. Inteligência, assim, se opõe a afetividade. à reatividade. o adjetivo de inteligência, nesta acepção, é intelectual;

b) maneira de ser dos processos psíquicos adaptados com exilo a situações novas, inteligência será a capacidade de resolver problemas novos pelo pensamento (STERN, CLAPAREDE). Nesta acepção, se opõe ao anio-malismo. ao instinto, à imbecilidade, o adjetivo será inteligente;

c) na linguagem corrente, capacidade superior à média. V., na bibliografia, CLAPAREDE e PIERON.

indivíduos, simultaneamente, o teste pode ser classificado como individual e coletivo. O recurso normal para a aplicação de um teste coletivo, em geral, é o apelo ao trabalho gráfico, pela simples razão de que êste deixa um registro permanente, que pode ser verificado depois, em qualquer tempo e estudado por qualquer especialista. Tendo diante de si um só examinando, o experimentador pode anotar as reações que esteja observando, com maior ou menor minúcia. O mesmo não seria possível, em face de um grupo de examinandos. E neste caso, o papel e o lápis são os instrumentos necessários. O examinador ou dá as ordens verbalmente, ou as apresenta escritas, em modelos que expõe, à vista de todo o grupo; ou ainda, as entrega já escritas, em cada folha de trabalho, impressas ou mimeografadas, para que cada examinando as leia e as resolva, no mesmo papel. Na disposição do material de exame, na hora da prova, deverá haver o maior cuidado para que todos os examinandos estejam sensivelmente nas mesmas condições de trabalho, para que os resultados não venham a ser influenciados por essa causa de erro, tão comum nos testes. De outra forma, não teríamos um bom teste, por falta de certas condições de objetividade. Os testes de inteligência podem ser apresentados individualmente ou coletivamente.

Resumo histórico dos testes coletivos de inteligência ⁽³⁾ - As dificuldades na aplicação dos testes individuais, o emprego de testes de escolaridade e ainda a necessidade de seleção de grandes grupos, em tempo mínimo, deram como resultado o aparecimento das primeiras tentativas de ensaios para emprego de testes coletivos de inteligência, não sem a oposição dos psicólogos. Dentre os pioneiros podemos assinalar W. PYLE, aplicando vários testes a grupos de crianças, sem todavia combinar os resultados parciais para conseguir um índice global da capacidade. Os resultados desse trabalho foram divulgados em 1913. Por essa época, THORNDIKE também emprega testes coletivos para examinar os empregados da "Metropolitan Life Insurance Co.", deixando, porém, de divulgar os resultados conseguidos. PINTNER, então professor da Universidade de Ohio, aproveita-se da idéia de PYLE e aplica seis testes a um grupo de crianças a fim de selecionar os débeis. Tomou como medida da capacidade dos alunos o mediano de seis percentílios. Os resultados dessa tentativa foram publicados em 1917. MILLER, por outro lado, nos relata que em 1914, quando trabalhava sob a direção de WHIPPLE,

⁽³⁾ Para referências históricas sobre os testes coletivos de inteligência. V. na bibliografia SYMONDS, YERKES e YOAKUM, LEVINE e MARKS, BALLARD, E. SMITH, GARRETT e SGHNECK, PINTNER, LINCOLN e WORK-MAN, 21 Yearbook (N. S. for S. of E.) e Memoirs of the National Academy of Sciences, vol XV.

preparava uma tese em que tratava dos testes coletivos de inteligência, indicando o seu valor e prevendo o próximo emprego dessa modalidade de teste de inteligência como recurso barato, prático e cômodo. Seu teste coletivo foi experimentado na Escola Secundária da Universidade de Minnesota, em 1917. Para esse especialista até então nenhum instrumento de tal natureza havia sido tentado e nem mesmo normas fidedignas haviam sido estabelecidas para testes simples que pudessem ser usados em testes coletivos. O teste, porém, de MILLER, só foi publicado em 1921. O passo decisivo, no entanto, para o emprego dos testes coletivos de inteligência, foi dado por A. I. OTIS, quando assistente de TERMAN na "Leland Stanford University", e a ele cabe a primazia de haver organizado o primeiro teste coletivo para medir a capacidade dos alunos. O seu trabalho foi enviado a um Comitê da American Psychological Association, que estava tratando, nessa época, do trabalho de seleção dos recrutas para a formação do exército americano que participaria da Grande Guerra. Com auxílio do material de OTIS, foi organizado o trabalho preliminar para composição do teste de inteligência destinado a classificar os recrutas. Cêrca de quatro testes da escala primitiva organizada pela comissão de que faziam parte YERKES, TERMAN, WELLS, WHIP-PLE, HAINES, GODDARD e BINGHAM, eram do trabalho de OTIS. Depois das experimentações preliminares, que alcançaram cêrca de 80.000 pessoas, apareceu a ARMY ALPHA e logo a seguir a BETA, aquela para alfabetizados e esta para estrangeiros e analfabetos ⁽⁶⁾. Em 1918, quando era ainda intenso o trabalho de seleção para formação do exército, OTIS traz nova contribuição aos testes coletivos de inteligência publicando o "Otis Group Intelligence Examination". Em 1919, aparece o "Intelligence Examination for High School Graduates" de THORNDIKE e também conhecido por teste CAVD ⁽⁷⁾. Ainda no mesmo ano, THURSTONE publica a "Psychological Examination for College Freshmen and High School Seniors". A partir de 1920 começam a aparecer trabalhos de maior vulto e mais precisão científica. Nesse ano TERMAN publica o seu famoso e discutido teste coletivo de inteligência — "Group Test of Mental Ability" — cujas normas foram estabelecidas depois de examinados cêrca de 40.000 alunos dos graus 7 a 12. Segue-se o trabalho de HAGGERTY — "Haggerty Intelligence Examination". Nesse mesmo ano, sob os auspícios do "National Research Council.

(6) Foram examinados pela Divisão de Psicologia do Exército Americano 1.726.966 pessoas, tendo a Army Alpha sido aplicada a cerca de 1.250.000. No dia do armistício os examinadores e ajudantes formavam um verdadeiro regimento: 120 oficiais, 350 soldados e 500 ajudantes.

(7) C significa resolução de problemas de completamento verbal; A, problemas relativos a situações aritméticas; V, problemas referentes ao vocabulário; e D, problemas cujas soluções dependam do cumprimento de ordens verbais. V. na bibliografia THORNDIKE e PINTNER.

constituiu-se uma comissão para a organização de um teste nacional de inteligência. Dessa comissão fizeram parte TERMAN, THORNDIKE, HAGGERTY, WHIPPLE e YERKES, que depois de exaustivos trabalhos organizaram o "National Intelligence Test". Nesse trabalho foram gastos cerca de 25.000 dólares. Em 1920, a Civil Service da Inglaterra, a exemplo de sua similar americana, que então já aplicava testes coletivos de inteligência, cria uma seção denominada "Intelligence Tests" para exame das candidatas aos trabalhos das repartições públicas. Por essa época eram intensificados os trabalhos de BURT, H. WINCH, THOMSON e BALLARD, tendo esses dois últimos organizado alguns testes coletivos de inteligência. Na América continuava o movimento e cada vez mais intensamente. Vêm os trabalhos de DEARBORN (1920), PINTNER (1920); BAKER (1924); Mc. CALL (1925); GOOD-ENOUGH (1925); BREGMAN (1925); KUHLMANN-ANDER-SON (1927), além de outros. Não podemos deixar de nos referir, ao terminar este resumo, à mais recente tentativa de organização de um teste coletivo de inteligência (1935) baseado na doutrina de SPEAR-MAN.

Objeções aos testes coletivos de inteligência — Muitas têm sido as objeções levantadas contra os testes coletivos de inteligência. Desde as primeiras tentativas eles têm sido fortemente atacados, é certo. Não, porém, pelos que os tenham experimentado. Objeções contra os testes — se é que possamos chamar objeções a críticas menos fundadas — ainda são feitas mais pelos leigos que por especialistas. Em nosso meio, por exemplo, é interessante verificar a facilidade com que certas objeções primárias têm curso, e chegam a ponto de afirmar que os testes não são mais empregados nos países de origem. Tal atitude tem apenas duas fontes: a imaginação exaltada do leigo e o primarismo que se forma pela falta de informação. Isso, porém, não deve preocupar a quem se disponha a estudar seriamente o assunto. Sem dúvida, os testes de inteligência e, em especial, os coletivos, são instrumentos que se apresentam ainda com defeitos, somente corrigíveis com o aperfeiçoamento progressivo da técnica. Nem por isso devemos abandonar o instrumento. A pouco e pouco, vai ele sendo aperfeiçoado; e dentro de mais alguns anos terá certamente melhorado nas deficiências que ainda apresenta. Seu papel no futuro dependerá tão-somente da compreensão dos que o utilizarem, por emprego adequado, não exigindo dele mais do que realmente possa dar. Muitas vezes, o emprego inadequado do instrumento, ou a utilização por quem desconheça de modo perfeito seu mecanismo, poderá concorrer para que os resultados sejam falhos. É que instrumento dessa na-

tureza só serve para determinados fins e assim mesmo rigorosamente dentro das condições prescritas para sua aplicação ⁽⁸⁾.

Importância dos testes coletivos de inteligência — Os testes coletivos de inteligência desempenham um papel da maior importância na administração e organização escolares, nos departamentos de pesquisas educacionais e na administração em geral. Citaremos como exemplos: Instituto de Educação da Universidade do Distrito Federal, Instituto de Pesquisas Educacionais, Conselho Federal do Serviço Civil.

Dentre outras aplicações citaremos: 1) estudos sobre as diferenças individuais; 2) seleção de alunos, formação de grupos homogêneos e de classes especiais (aceleração, oportunidade); 3) estudos sobre o desenvolvimento mental; 4) orientação profissional; 5) seleção profissional ⁽⁹⁾.

O PROBLEMA DA FIDEDIGNIDADE

Os testes de inteligência e a técnica geral dos testes ⁽¹⁰⁾ — Todas as objeções, fundadas ou não, devem ceder à verificação das qualidades de um teste, como instrumento de medida. Isto é, à verificação técnica de suas próprias qualidades — o resto do teste. . . E como se fará essa verificação? Que requisitos se devem exigir de um instrumento de medida? . . . A mais simples reflexão nos indica que um instrumento dessa natureza deve ser *sensível e seguro*. Sensível, ou seja capaz de apreciar as variações do que se quer medir. Seguro, ou seja capaz de inspirar confiança por sua *coerência*. Coerência interna, isto é, relativa às suas diferentes partes, em que cada uma delas meça *proporcionalmente o que deve medir*. Externa, isto é, que cada uma dessas partes e o seu conjunto apreciem realmente o atributo que o instrumento pretende verificar. De um modo

⁽⁸⁾ DECROLY, em 1923, publicou um interessante trabalho em que condensou os inconvenientes e as vantagens dos testes coletivos e individuais. Cf. "L'Année Psychologique", 1923.

⁽⁹⁾ Sobre as aplicações dos testes de inteligência, HILDRETH, da Colúmbia, publicou um interessante trabalho, na *Review of Educational Research* (1935). P. MORT, também na mesma revista, em 1932, fez um resumo das aplicações.

⁽¹⁰⁾ para discussão desses problemas v. na bibliografia: SYMONDS, RUCH e STODDARD, Mc CALL, PINTNER, KELLEY, BÄRTHELMESS, M. SMITH, LONG e SANDIFORD, MONROE e ENGELHART, FREEMAN, THURSTONE, GARRETT, OTIS, SKAGGS, KELLEY e SHEN, WILLOUGHBY, PIERON e FESSARD, REY, MONROE, JORDAN, COLVIN, RUGG. RUCH. FESSAVRD.

geral, estes problemas envolvem a técnica do que se convencionou chamar de aferição do teste. Nessa aferição, o problema da sensibilidade do instrumento é o mais simples, resolvendo-se pela estatística de distribuição e variação. Não assim, os dois últimos problemas, para cuja solução várias técnicas têm sido apresentadas. Elas envolvem quase sempre verificações de correlação, ou seja a apreciação de fenômenos de observação mais delicada. Numa palavra, envolvem os problemas chamados de *fidedignidade* e de *validade*.

Coerência: fidedignidade e validade — A coerência de um instrumento de medida é verificada pelo grau de concordância existente entre os índices internos e externos; também pela verificação da concordância nos resultados de sua aplicação repetida. Como se vê, o problema se refere a provar que o instrumento possui certo grau de coerência, tanto pela sua adequabilidade ao atributo que se pretende medir, quanto pela confirmação dos resultados em sucessivas aplicações.

Coerência interna: fidedignidade — Não resta dúvida que as mensurações feitas com os testes admitem certo número de erros, e os testes coletivos mais que os de aplicação individual. No entanto, quanto mais atenuarmos a interferência das causas de erro, maior será a fidedignidade do instrumento.

A maneira teórica de considerar a fidedignidade será a de admitir a possibilidade de aplicação ao mesmo indivíduo de um número n de formas paralelas ou equivalentes do teste. Isso feito, tomar a média dos resultados como o resultado verdadeiro em relação ao indivíduo. Ponto de vista apenas teórico.

A maneira prática consiste em calcular o coeficiente de correlação entre os resultados de duas aplicações sucessivas do mesmo instrumento, num mesmo grupo de indivíduos ou em grupos semelhantes: ou, ainda, entre os resultados de duas formas paralelas ou equivalentes, assim aplicadas. Reconheceu-se, todavia, que esses processos não são os menos influenciados por fatores externos. E por essa razão propôs-se como expressão da fidedignidade o coeficiente de correlação entre os resultados das metades do mesmo teste.

Coerência externa: validade — Ao que denominamos coerência externa os autores têm chamado de *validade* — Os mais modernos autores a têm definido como o grau de coerência entre um índice fixado e um índice externo — este conhecido por meios objetivos ou preliminarmente fixado, por valores estimativos. A esse índice dá-se o nome de *critério*. O grau de coerência é encontrado pelo coeficiente de correlação entre os dados representativos de cada índice, que recebe a denominação de *coefi-*

ciente *de validade*. Quanto maior esse grau de coerência, tanto mais válido será o instrumento. No caso particular do teste de inteligência, o que se pretende medir é o *ato inteligente*. O índice fixado deverá estar de tal modo proposto que realmente verifique esse atributo, muito embora se admita sempre possibilidade de erro.

A validade é geralmente definida como a característica do teste que mede realmente o que pretende medir. Isto é, que o teste tenha a qualidade de verificar o atributo visado, pela adequação das questões nele contidas. E tanto é assim que a "National Association of Directors of Educational Research" a definiu como o grau de correspondência existente entre a capacidade medida pelo teste e a capacidade delimitada e medida objetivamente.

As definições poderão variar na forma; não, porém, em essência. Em relação à validade, como diz MONROE, o que procuramos é o grau de constância da relação funcional existente entre os resultados do teste e as capacidades consideradas como medidas no exercício de sua função. BARTHELMESS assegura que a validade nos testes de inteligência é o grau de concordância verificada pela diferenciação que o teste apresente para os indivíduos, e a diferenciação real em inteligência entre esses mesmos indivíduos.

Fidedignidade prática — Propusemos o problema de um modo ainda teórico. Vejamo-lo, agora, na prática. O grau de coerência interna é, em geral, calculado com o emprego do coeficiente de correlação. A esse coeficiente aplicado para esse efeito os autores têm denominado *coeficiente de fidedignidade* do teste.

A expressão foi primeiramente usada por SPEARMAN, em 1910. Mas já desde 1904, esse mesmo psicólogo e estatístico inglês, ao propor a *Teoria dos dois fatores*, empregava em seus trabalhos o processo. Assim, o chamado coeficiente de fidedignidade diz respeito a duas mensurações do mesmo atributo com o emprego do mesmo instrumento ou de instrumentos equivalentes. E o que se pretende determinar é o grau de coerência interna do instrumento empregado, quaisquer que sejam os verificadores, desde que respeitada a técnica de aplicação que estiver fixada para bom uso do instrumento.

Verifica-se, porém, pelo exame das técnicas empregadas que a denominação poderá levar a equívocos. De fato, três técnicas diversas têm sido empregadas, e, quase sempre, dando resultados diferentes. No entanto, a expressão está largamente difundida e aceita na extensa bibliografia americana e inglesa. Um ou outro autor tem proposto denominação específica para uma das técnicas, o que não tem logrado aceitação. E tanto é assim que um recente dicionário de psicologia, a que empres-

taram colaboração mais de cem especialistas, a registra como de aceitação mais geral ⁽¹¹⁾. Nem por isso deixa de ser equívoca, a não ser que, ao usarmos a denominação, estabeleçamos a técnica empregada para seu cálculo.

Procurando unificar a terminologia sobre os índices estatísticos de um teste, a Comissão de Unificação Terminológica, no Congresso de Psicotécnica de 1931, resolveu adotar, em substituição a coeficiente de fidedignidade, três novas denominações: *coeficiente de homogeneidade*, *coeficiente de equivalência* e *coeficiente de constância*. Não foi melhor o resultado: deram para verificação do grau de coerência de um instrumento três denominações. Por essa forma, evidentemente, não se tornou inequívoca a noção.

A expressão, pouco importa no caso. Na verdade, o que desejamos verificar é a coerência do instrumento em sucessivas aplicações; se êle é realmente digno de merecer a nossa confiança; se podemos trabalhar com êle sem que, por inconsistência, venha deformar as nossas conclusões. Por essa razão é que, neste trabalho, denominaremos as três técnicas, que passaremos a analisar, do seguinte modo:

- a) Fidedignidade por constância de aplicação;
- b) Fidedignidade por equivalência;
- c) Fidedignidade por homogeneidade.

a) *Primeira técnica* — Obtêm-se o grau de coerência do instrumento pelo cálculo do coeficiente de correlação entre os resultados de duas aplicações sucessivas da mesma forma do teste ao mesmo grupo ou a dois grupos equivalentes de indivíduos. E uma vez que a fidedignidade de um teste é expressa pela sua auto-correlação, a mais simples e a mais direta será essa técnica ⁽¹²⁾.

No entanto, a despeito de ser a mais prática e a mais direta, deve ter emprego limitado, principalmente em relação a testes coletivos de inteligência. Se o grupo de indivíduos fôr submetido às duas aplicações no mesmo dia, ou com intervalo de uma ou duas semanas, muitos indivíduos lembrar-se-ão de algumas questões e de suas respostas, por ocasião da segunda aplicação; em conseqüência, os resultados aparecerão

⁽¹¹⁾ WARREN, W. — *Dictionary of Psychology*. Houghton Mifflin CO. N. Y. 1934.

⁽¹²⁾ TRUMAN KELLEY usa para essa técnica a denominação "coeficiente de reteste". Outros autores usam ainda "coeficiente de consistência". Uma e outra, porém, não tiveram aceitação.

sensivelmente melhorados. Também a atitude dos indivíduos poderá variar; a fadiga e o enfado poderão contribuir para diminuição do interesse que ponham na exatidão do trabalho empreendido. Por outro lado, haverá uma possibilidade de transferência.

Procurando atenuar os efeitos da memória e a possibilidade de *transfer*, alguns autores aconselham o aumento de prazo entre as duas aplicações. As objeções, porém, ficariam de pé.

Por tudo isso e, ainda, pela impossibilidade de controlarmos os fatores externos que, como vimos, influem nos resultados da segunda aplicação, é que não convém o emprego irrestrito dessa técnica.

b) *Segunda técnica*. Obtêm-se o grau de coerência pelo cálculo do coeficiente de correlação entre os resultados de aplicações de duas formas paralelas ou equivalentes de um teste ao mesmo grupo de indivíduos ou a dois grupos equivalentes. Deve-se ter o cuidado de deixar um intervalo apreciável entre as duas aplicações ⁽¹³⁾. Mesmo evitando-se o fator memória, não se conseguirá evitar o *transfer*.

Alguns autores, procurando diminuir a transferência, apelaram para um ensaio preliminar, por ocasião da primeira aplicação. Outros, com o mesmo objetivo, mandam dar uma bonificação ao número de pontos atribuídos a cada indivíduo, na primeira aplicação.

Além disso tudo, é evidente que esta técnica exige o trabalho de composição de duas formas paralelas do mesmo teste. E serão elas realmente paralelas ou equivalentes? KELLEY propõe como critério a similitude sem identidade de elementos, o que é vago e inexpressivo. Embora certos autores afirmem que um teste não pode ser considerado bom sem que se apresente com várias formas paralelas, julgamos exagerada essa opinião. Não resta dúvida que será realmente útil dispor de formas paralelas. Isso, porém, quando nos mereçam confiança, por coerência interna e externa.

Não devemos esquecer também que o emprego dessa técnica acarretará diferenças nos resultados, para mais ou para menos, em virtude das diferenças de atitude e esforço dos indivíduos submetidos ao exame, e mesmo em virtude de variação das condições ambientes.

Por essas razões é que não julgamos acertado apenas o emprego dessa técnica, embora seja ela superior à primeira.

c) *Terceira técnica*. Obtêm-se o grau de coerência do instrumento pelo cálculo do coeficiente de correlação entre os resultados das questões pares e ímpares do teste. Se bem que pareça a mais adequada, essa técnica tem sido ultimamente objeto das maiores discussões, che-

⁽¹⁸⁾ A expressão *forma paralela de um teste*, ou simplesmente, *forma paralela* é de uso comum em medidas educacionais. Frequentemente também encontramos *forma equivalente*, *forma comparável*, *forma duplicata* e, raramente, *forma igual*.

gando R. R. WILLOUGHBY, da Universidade de Clark, a afirmar que ela não passa de uma versão da técnica anterior. Também a criticam RUCH e STODDARD.

Em abono dessa técnica há, porém, trabalhos do mais alto valor. REMMERS, citado por R. C. JORDAN, diz:

"É de importância capital notar que esses métodos, em geral, não dão o mesmo coeficiente de fidedignidade. O coeficiente obtido pelo método das questões pares e ímpares é em geral mais alto do que o conseguido pelo método das formas equivalentes".

E ainda:

"Fatores tais como fadiga, monotonia, distração, etc, influirão mais na última técnica (forma equivalente) ..."

Uma grande experiência de R. C. JORDAN também dá margem a que sejamos favorável a essa técnica, porque dá o grau de fidedignidade do instrumento, independentemente do fator individual em sua segunda aplicação. Essa conclusão também encontra apoio em outros autores. Dentre eles, J. C. DUNLAP, a cujo trabalho também se refere JORDAN.

Deve-se sempre esperar que por essa técnica o resultado seja maior do que o obtido pela segunda. Foi, aliás, o que já verificou também FORAN, citado por MONROE e ENGELHART.

A fórmula usada é a que foi estabelecida simultaneamente, em 1910, por SPEARMAN e BROWN, e representa um caso particular da *fórmula* de profecia, dêsses mesmos autores, como veremos adiante.

$$r_{11} = \frac{2r \frac{1}{2} \frac{1}{2}}{1 + r \frac{1}{2} \frac{1}{2}}$$

em que r_{11} é a fidedignidade por homogeneidade, e $r \frac{1}{2} \frac{1}{2}$ é o coeficiente de correlação entre as metades do teste.

Fidedignidade virtual — Obtida a fidedignidade prática de um teste coletivo, pelas técnicas indicadas, é possível calcular a fidedignidade virtual do mesmo teste, ou seja a correlação entre os resultados obtidos

e aqueles que, teoricamente, poderiam ser conseguidos. Isto é, aqueles resultados conseguidos com um número n de aplicações do teste ou de n formas equivalentes, aplicadas ao mesmo grupo de indivíduos ou a dois grupos equivalentes.

O coeficiente obtido tem sido freqüentemente chamado de *índice de fidedignidade*. Na verdade, não se trata de um índice, mas de uma expressão teórica da fidedignidade de que é capaz o instrumento, e por essa razão é que é preferível denominá-lo *coeficiente teórico de fidedignidade* ou, simplesmente, *fidedignidade virtual*, em oposição ao que chamamos de fidedignidade prática.

Passemos, agora, à fórmula que nos dará a fidedignidade virtual.

Sejam a, b, c, \dots, n as formas equivalentes de um teste coletivo de inteligência. Qualquer delas, quando aplicada, está sujeita a erro experimental.

A fidedignidade prática por equivalência entre as formas será:

$$r_{ab} \ r_{ac} \ r_{bc} \ \dots \ r_{n-1, n}$$

O verdadeiro resultado (V) no teste será a média de pontos que o indivíduo conseguir no número n de aplicações. É claro que V não poderá ser realmente calculado, uma vez que n será sempre finito, e por isso haverá a persistência de um erro residual de mensuração, mesmo que desprezemos a influência de fatores sistemáticos: treino, fadiga, *transfer*, etc.

Por definição, V não está sujeito a duas espécies de erros; apenas aos sistemáticos. Assim, a fidedignidade virtual será sempre mais alta do que a prática ou real.

Sejam:

X_n os resultados na forma a
 X_b » » » b
 V o resultado verdadeiro

$$X_a = V + S$$

S e S' os erros X_b

$$= V + S'$$

A fidedignidade por equivalência será:

$$r_{X_a \ X_b} = \left(\frac{\sum (x_a \ x_b)}{N \sigma_{X_a} \sigma_{X_b}} \right)$$

mas

$$\sum x_a x_b = \sum (V + S) (V + S') = \sum (V^2 + VS + VS' + SS') =$$

$$= \sum V^2 + \sum VS + \sum VS' + \sum SS'$$

e

$$\sum VS = \sum VS' = \sum SS' = 0;$$

donde

$$\sum x_a x_b = \sum V^2$$

Os desvios padrões das formas equivalentes serão iguais:

$$\sigma_{x_a} = \sigma_{x_b} = \frac{\sum V^2}{N}$$

$$r_{x_a x_b} = \frac{\sum V^2}{N \sigma_{x_a}^2}$$

mas,

$$\frac{\sum V^2}{N} = \sigma_v^2$$

sendo σ_v o desvio padrão da distribuição dos resultados verdadeiros:

$$r_{x_a x_b} = \frac{\sigma_v^2}{\sigma_{x_a}^2}$$

$$\sqrt{r_{x_a x_b}} = \frac{\sigma_v}{\sigma_{x_a}}$$

A fidedignidade virtual será :

$$r_{V_{x_a}} = \frac{\sum V_{x_a}}{N \sigma_v \sigma_{x_a}} = \frac{\sum V (V + S)}{N \sigma_v \sigma_{x_a}} =$$

$$= \frac{\sum V^2 + \sum VS}{N \sigma_v \sigma_{x_a}}$$

$$r_{V_{x_a}} = \frac{\sum V^2}{N \sigma_v \sigma_{x_a}} = \frac{\sigma_v^2}{\sigma_v \sigma_{x_a}} = \frac{\sigma_v}{\sigma_{x_a}}$$

donde

$$r_{V_{x_a}} = r_{x_a x_b}$$

A fidedignidade virtual será a raiz quadrada da fidedignidade prática, e representará também a correlação máxima de que um teste coletivo de inteligência é capaz aplicado n vezes. Quando um teste se apresentar com baixa fidedignidade virtual, deve ser abandonado ou refeito, porque, sendo esses coeficientes menores do que a unidade, a fidedignidade prática será sempre menor do que a virtual. E como instrumento de medida, não merecerá confiança.

Fidedignidade e extensão do teste — A fidedignidade de um teste aumentará se a esse teste acrescentarmos novas questões, que procurem diagnosticar o mesmo *atributo*? Por outras palavras, se a fidedignidade de um teste não se apresentar como satisfatória, ela melhorará no caso de dobrarmos ou triplicarmos a extensão da prova, desde que as questões acrescidas sejam do mesmo teor que as já existentes? Ainda outra questão: se, ao contrário de dobrarmos ou triplicarmos a extensão do teste, aplicarmos duas ou três formas do teste ao mesmo grupo de indivíduos e tomarmos a média dos resultados das aplicações como o resultado individual, a fidedignidade aumentará?

A essas indagações podemos responder com o emprego da *fórmula de profecia* de SPEARMAN e BROWN:

$$r_{nn} = \frac{nr_{ab}}{1 + (n-1)r_{ab}}$$

em que r_{nn} , representa a correlação entre n formas paralelas do teste; n , o número de formas paralelas ou o número de vezes que o teste foi aumentado; e r_{ab} , a fidedignidade por constância de aplicação ou por equivalência.

Quando se tratar da duplicação do teste, a *fórmula de profecia* passará a ser esta:

$$r_{nn} = \frac{2r_{ab}}{1 + r_{ab}}$$

Essa fórmula é a que se emprega para o cálculo da *fidedignidade por homogeneidade*, em que r_{ab} , é o coeficiente de correlação entre os resultados das questões pares e ímpares, como já vimos atrás.

A *fórmula de profecia* pode também ser aplicada para sabermos o número de questões de que deve ser aumentado o teste a fim de que a sua fidedignidade alcance um valor x .

De fato, resolvendo a fórmula para n vezes a extensão do teste, teremos:

$$n = \frac{r_{nn}(1 - r_{ab})}{r_{ab}(1 - r_{nn})}$$

Digamos que um teste de inteligência tenha 30 questões e sua fidedignidade seja 80. De quantas questões deverá ser êle aumentado, para que a fidedignidade suba para 90? Calculando n , encontraremos 2,25. Donde $2,25 \times 30 = 68$. Logo, o teste deverá ser aumentado de 38 questões.

É claro que não podemos aumentar indefinidamente a extensão de um teste, com o objetivo de fazer crescer a sua fidedignidade. Se ela fôr muito baixa, o trabalho não se justificará. Além disso, com o aumento da extensão de um teste, intervirão fatores como a fadiga, o enfado, a diminuição de interesse, etc, que passarão a influir nos resultados. Quando, porém, o material acrescido fôr bem escolhido, e de tal modo que desperte igual interesse pelo trabalho, poderemos aumentar um teste de três ou quatro vêzes, quando êle tiver de quarenta a sessenta questões; e de cinco a seis vêzes, e até mesmo sete, quando tiver de vinte a trinta questões. Alongamentos que ultrapassem os limites referidos tornam a *fórmula de profecia* menos segura. De fato, como notou GARRETT, ela dará então resultados acima do valor real da fidedignidade.

O PROBLEMA DA VALIDADE

Validade e fidedignidade — As relações entre validade e fidedignidade não têm sido suficientemente discutidas, talvez pela crença de que a simples caracterização, com base em cálculos estatísticos, ou definições, por vêzes meramente verbais, bastem para que sejam aceitas como conhecidas. Por outro lado esses dois termos têm sido colocados em planos diferentes, ao estabelecermos as bases para a organização de testes de inteligência. Não nos parece razoável, pelo menos do ponto de vista teórico, a separação linear entre validade e fidedignidade. Qualquer discussão sôbre validade, sem a consideração de fidedignidade, será im-proficua. Mais ainda: a validade de um teste está condicionada à sua fidedignidade, porque um instrumento só é perfeito quando fidedigno. A fidedignidade será, pois, uma condição necessária; não, porém, suficiente. Sem dúvida que um instrumento fidedigno será sempre válido teoricamente, para certo efeito. Mas poderá não o ser para o fim a que esteja destinado. A validade tanto quanto a fidedignidade procuram a coerência do instrumento. Se é certo que a fidedignidade não pode ir além dos limites da coerência interna, não é menos certo que a coerência externa dela dependerá sempre.

As questões do teste de inteligência — As questões de um teste coletivo de inteligência representam a sua pedra de toque. Do cuidado com que as escolhermos e as redigirmos, dependerá, em grande parte, a coerência do instrumento. A aferição do teste não poderá ser feita se,

desde os primeiros ensaios de aplicação, não sentirmos que estamos trabalhando com elementos suscetíveis de comporem um instrumento de medida. Por isso, julgamos que as questões devem ficar subordinadas às seguintes condições:

- a) cada questão deve incidir sobre matéria que não tenha sido aprendida especificamente na escola (informação sob efeito de treino). Os testes de inteligência não devem verificar conteúdo específico, pois se destinam a hierarquizar indivíduos sob influências educativas diversas;
- b) o conteúdo específico, necessário à compreensão e à resolução da questão, deve ser comum à experiência dos indivíduos da idade, ou do grupo de idades, a que o teste se destine;
- c) cada questão deve obter um comportamento do indivíduo de modo que a situação proposta seja nova, muito embora exija o concurso da experiência anterior;
- d) as questões, em seu conjunto, devem apresentar variedade de atividades, a fim de que se evite a monotonia do trabalho e a falta de interesse nele;
- e) as questões devem variar em dificuldade, a fim de que permitam que os resultados gerais discriminem níveis de desenvolvimento, os quais possam ser atribuídos a idades sucessivas, ou a grupos de idades;
- f) cada questão deve ter redação clara e precisa, admitindo uma só resposta.

O atributo: a inteligência ⁽¹⁴⁾ — O problema da inteligência, que ficou apenas aflorado, exige aqui mais amplo exame. No caso dos testes de inteligência o atributo é o aro *inteligente*. Que é, porém, inteligência? A discussão sobre essa pergunta tem merecido a maior atenção dos psicólogos, e originado uma *infinidade* de definições, baseadas sobre teorias diversas.

As definições de inteligência, segundo PINTNER, podem ser distribuídas por quatro grupos, à exceção das de THURSTONE, SPEAR-MAN e FREEMAN. Esses grupos são os seguintes:

a) *Definições biológicas* — São as que acentuam o caráter de adaptação do organismo a situações novas. Assim, a inteligência dependerá da plasticidade do organismo (STERN, WELLS, WOÜD-WORTH, PETERSON, EDWARDS, CLAPARÈDE).

⁽¹⁴⁾ Para discussão deste problema v. na bibliografia PINTNER, SPEARMAN, STERN, THORNDIKE, BOYTON, CLAPARÈDE, PIÉRON, FREEMAN, PETERSON, REY, MEILI, SKAGGS, L'ANNÉE PSYCHOLOGIQUE, (1934) e FROEBES, S. J.

b) *Definições educacionais* — São as que acentuam a capacidade de adquirir conhecimentos com rapidez e facilidade. É mais inteligente aquele que aprende mais rapidamente. Infelizmente, inteligência tem sido confundida com capacidade de memorização. Mais inteligente é o que acumula maior número de fatos. Se analisarmos bem, verificaremos que esse grupo é uma subdivisão do primeiro. Quem aprende mais depressa, fã-lo porque tem maior capacidade de adaptação. Aliás, o próprio PINT-NER chama atenção para esse ponto. Diz o mestre da Colúmbia: "Toda aprendizagem pode ser encarada como ajustamento ou adaptação a situações novas". Deram definições educacionais, dentre outros, COLVIN, BUCKINGHAM, HEMMON.

c) *Definições da inteligência como faculdade* — São as que procuram mostrar em que consiste a inteligência e de que processos mentais ela se compõe. Criticando esta concepção de inteligência, SPEARMAN mostrou o número e teor dos processos mentais que compõem a inteligência: variam de autor a autor e não há acordo sobre o seu número. Seguem esta orientação: TERMAN, WOODROW, HAGGERTY, dentre outros.

d) *Definições empíricas* — São as que acentuam o aspecto funcional da inteligência. São via de regra definições behavioristas, e que salientam o aspecto dinâmico dos atos inteligentes (BALLARD, THORNDIKE, PINTNER, PIERON).

Se atentarmos agora para os quatro grupos, veremos que eles poderão reduzir-se a dois únicos. Um, que inclui as definições biológicas e educacionais; outro, as que distinguem a inteligência como faculdade.

Agora, as teorias. Quatro teorias principais procuram explicar a natureza da inteligência. Delas faremos apenas ligeira exposição.

a) *Teoria dos dois fatores* — Em 1904, SPEARMAN, discordando da simples descrição da atividade inteligente, e observando que as correlações entre as medidas de diferentes capacidades tendiam para uma disposição peculiar, propôs, em alguns estudos, a teoria dos dois fatores, *g* e *s*. O fator *g* representa a capacidade geral, que é constante no mesmo indivíduo. O fator *s* representa o aspecto específico, variável no mesmo indivíduo. Para o psicólogo e estatístico, em qualquer trabalho há influência desses dois fatores ⁽¹⁵⁾. Essa teoria mereceu a crítica desfavorável de BINET (muito embora a aplaudisse quando proposta), de THORNDIKE, THOMSON, KELLEY e outros. A despeito das críticas, essa teoria tem tido larga aceitação.

b) *Teoria da capacidade geral* — Essa teoria foi proposta por STERN, em 1910. A inteligência, nesse caso, é uma capacidade geral

⁽¹⁵⁾ Não cabe aqui uma exposição minuciosa da doutrina de SPEARMAN SEUS colaboradores. Para maiores esclarecimentos. v. SPEARMAN, MEILL. na bibliografia.

que pode ser dirigida em qualquer domínio da atividade. A especialização depende tão-somente do ambiente. Para STERN não resta dúvida que a capacidade depende da constituição do organismo.

c) *Teoria dos fatores múltiplos* — Agora não há mais nem dois fatores, nem capacidade geral. A inteligência é uma soma de vários fatores específicos (THORNDIKE). Segundo PINTNER, a teoria não exclui a consideração do fator geral de SPEARMAN. A sua existência, porém, não interessa ao mestre da Colúmbia. Do mesmo parecer é, aliás, CLAPARÈDE, rebatendo as críticas feitas por SPEARMAN à sua concepção de inteligência. Diz o mestre de Genebra que o seu ponto de vista não exclui de modo algum a hipótese de um fator *g*. Pelo contrário, a presença desse fator é até favorável à concepção funcional de inteligência que defende.

d) *Teoria funcional de THURSTONE* - Em 1924, esse psicólogo americano publicou a sua teoria funcional segundo a qual a inteligência é a capacidade de apreensão total, com invenção de um processo adaptativo. Parece-nos que essa teoria está realmente muito próxima do ponto de vista de CLAPARÈDE. Contudo, em seu trabalho — "The nature of intelligence" — não cita uma só vez CLAPARÈDE.

De tudo isso se verifica que, com os testes de inteligência, procuramos avaliar uma certa capacidade e segundo a qual conseguimos para efeitos práticos hierarquizar os indivíduos. Essa capacidade é muito influenciada pela ação social. Até que ponto irá essa influência? Fugiríamos ao assunto capital desta monografia se tentássemos discutir o assunto ⁽¹⁶⁾. O que o teste aprecia é um comportamento, um nível de desenvolvimento. É, segundo os diferentes níveis obtidos, nos grupos de indivíduos, que os hierarquizamos. O teste de inteligência tem assim um fim prático, não o de resolver uma questão de cunho tanto psicológico como filosófico.

O projeto do teste e o primeiro ensaio de aplicação — Uma vez organizadas as questões, de acordo com o que foi exposto, devem elas ser distribuídas pela dificuldade relativa que apresentem. E isso em relação a cada grupo de questões, bem como em relação ao conjunto. Essa distribuição pela dificuldade relativa será naturalmente muito precária. para o primeiro ensaio de aplicação.

O número de questões deve ser o dobro ou mais do que deverá conter o teste em sua forma final. O excesso facilitará a organização de

⁽¹⁶⁾ Há a esse respeito dois trabalhos considerados clássicos, dentre outros: o de Califórnia e o de Chicago.

formas equivalentes, bem como a eliminação de questões não adequadas ao fim proposto.

O número total das questões organizadas para o primeiro ensaio de aplicação deve ser dividido em três partes, A, B e C. E o grupo de indivíduos, a que formos aplicar a forma provisória, deverá também ser dividido em três subgrupos, *a*, *b* e *c*, cada um deles, com um mínimo de cento e cinquenta a duzentos indivíduos, dentro das idades a que se destinar o teste. A fim de permitir que todas as questões sejam examinadas pelos indivíduos do grupo, convém proceder do seguinte modo:

- a) ao subgrupo *a* aplicaremos a forma provisória na ordem ABC; ao subgrupo *b*, na ordem B C A; e ao subgrupo *c*, na ordem C A B;
- 6) dar tempo suficiente para que mais de 84% do grupo tenham possibilidade de tentar resolver todas as questões. Do contrário, seremos levados a conclusões errôneas.

Concluindo esse trabalho preliminar e aplicado o teste, poderemos passar a estudar os problemas fundamentais da validação.

Validação das questões do teste — Da validade das questões de um teste depende sem dúvida a validade do instrumento, no seu conjunto. Um grande número de pesquisas têm sido feitas a esse respeito. E todas demonstram que a validade de uma questão resulta de seu poder de discriminar os indivíduos, quanto a determinado atributo. Esse poder de discriminação diz respeito ao grau em que haja possibilidade de êxito ou fracasso numa resposta, e a porcentagem de discriminação dentro de cada idade ou grupo de idade. Regra geral, o melhor meio para obtermos um bom teste será determinar o grau de validade de um grande número de questões e dentre elas escolher aquelas que se apresentarem com maior validade. No entanto, algumas investigações feitas, e dentre elas a de M. SMITH, revelam que um teste organizado com a validação de todas as suas questões *pode* não se apresentar globalmente tão válido como aquelas. Convém não esquecer que, ao planejarmos a organização de um teste, já validamos as questões que o compõem.

Várias técnicas têm sido propostas para a validação das questões. Até 1923, a validação de testes coletivos pela correlação com o critério se limitava ao teste como um todo, ou às partes de que ele se compunha (subteste). Nenhuma atenção às questões dos subtestes; elas apenas deveriam variar em dificuldade. O aparecimento, em 1923, da "Otis Self-Administering" marcou uma nova fase, pois cada questão foi validada separadamente. Foi também a primeira vez que os elementos de um teste coletivo de inteligência foram validados com um critério diferente da

I. C. Em 1924, LEONA VINCENT propôs nova técnica para validação das questões. Em 1926, CLEETON empregou duas técnicas, simultaneamente, para validação: a que foi empregada por OTIS, e uma outra, original. Todavia, não discutiu a eficiência do trabalho empreendido. THORNDIKE, no mesmo ano, retomou o emprego da correlação bi-serial, anteriormente também usada por VINCENT. Ainda em 1926, MacCALL publicou sua técnica para validar testes de múltipla escolha, e logo a seguir, LONG e BLISS propuseram modificações à técnica de MacCALL. A partir de então, novas técnicas apareceram. Das de mais conveniente emprego nos testes coletivos de inteligência, daremos pequeno resumo.

Crítérios de validação — Organizado o projeto do teste, não podemos afirmar ainda se *êle mede realmente o que pretende medir*, "se o seu objetivo prático, para classificação ou ordenação dos individuos, é conseguido numa porcentagem que baste para torná-lo instrumento de confiança" (LOURENÇO FILHO). E essa verificação só poderá ser feita se procurarmos com o auxílio de outros meios objetivos um critério seguro para validar o instrumento.

Vários critérios existem para validação. Cada um deles, porém, não é satisfatório por si só. O emprego isolado de um poderá concorrer para deformação dos resultados. Por outro lado, da coerência, interna e externa, do critério de validade dependerá em grande parte a validade do instrumento em organização, o que tanto basta para demonstrar o cuidado que devemos ter presente na escolha do critério ou de um grupo destes critérios.

a) *Idade cronológica* — É o mais antigo critério para validação do teste de inteligência. Foi empregado por BINET na organização de seus testes e, bem assim, por dois outros experimentadores de renome: TERMAN e KUHLMANN. Êste critério se baseia na hipótese de que a inteligência cresce no mesmo indivíduo à medida que *êle fica mais velho*; e ainda na hipótese de trabalho que a distribuição da inteligência em um grupo numeroso homogêneo e não selecionado seja igual à de um outro grupo, nas mesmas condições. E é por essa razão que, nos testes de inteligência, o valor da norma cresce em valor absoluto de idade a idade.

Êste critério, porém, não deve ser o utilizado como exclusivo. Apresenta falhas e dificuldades de execução. Não é também o mais empregado hoje.

b) *Grupos conhecidos* — Êste critério também foi empregado por BINET. Por grupos conhecidos, entendemos aquêles que foram classificados por meio de outras provas de inteligência ou pelo consenso geral. Aplica-se o teste sucessivamente a três grupos conhecidos: infra-médio, médio e supra-médio. O teste deverá discriminar, e as diferenças de re-

sultados entre os grupos deverão ser significativas. Acontece que uma objeção poderá ser prontamente levantada: quem garantirá a validade do consenso geral? Servirá êle de critério? Ninguém pode afirmar com segurança.

Quando nos utilizamos de outras provas de inteligência, e fundamentamos o julgamento nos seus resultados, então, o critério terá valor menos discutível. No entanto, o simples fato da discriminação de três grupos não será o bastante para garantia do critério. Estamos, pois, em face de um critério que não pode ser empregado sem restrições.

c) *Julgamento de especialistas.* Êste é um critério muito em uso. Dentre um grande número de questões, alguns especialistas escolhem as questões que devem medir a inteligência. Compõe-se, em seguida, o teste. Segundo RUCH e STODDARD, êste método é muito usado e aconselham mesmo o seu emprego. Segundo eles, já se verificou por experiência que, no julgamento do verdadeiro valor e dificuldade das questões, a média entre os julgamentos de um grupo de 3 a 10 juizes cuidadosos é superior ao de um único. Devem os especialistas distribuir as questões em três categorias: satisfatória, regularmente satisfatória, e não aproveitável. Em seguida distribuir as primeiras e as segundas, respectivamente, pela ordem de dificuldade.

Ora, tal critério supõe os julgamentos dos especialistas como uma espécie de elementos iguais e adicionáveis. Ainda mais: quando as questões forem em grande número, darão uma amostra que poderá ser mais representativa do comportamento inteligente. No entanto, o julgamento dos especialistas já representava uma tentativa pelo menos de validação. Seria comparar a coisa a ser julgada com a própria coisa.

Por outro lado, sabemos que esse julgamento não é de valor notável, nem pela sua constância nem pela correlação com os resultados do teste. Isso vem justamente demonstrar que esse critério pode ser usado mais como ponto de referência do que como denominador comum.

d) *Julgamento dos professores* — O julgamento dos professores sobre a inteligência dos seus alunos tem também sido usado como critério para validação de testes, na suposição de que esses julgamentos mereçam confiança. Tal não é o nosso parecer. Em geral os professores conhecem a inteligência de *alguns* alunos. Na maioria dos casos, porém, a sobreestimam. E, na mesma série, os julgamentos entre os diversos professores divergem muito. Para o de geografia, mais inteligente, poderão ser aqueles que melhor souberem desenhar mapas; para o de Português, poderão ser os mais imaginosos. . . Há assim uma infinidade de classificações, cada uma dependendo do critério subjetivo do professor. O exame dos resultados das experiências levadas a efeito não nos autoriza a levar em consideração êste critério.

e) *Rendimento escolar* — Como critério para validação dos testes de inteligência, o rendimento escolar tem sido muitas vezes empregado. Esse critério está baseado na suposição de que os mais inteligentes são aqueles que obtêm os melhores resultados, e os menos inteligentes são aqueles que apresentam baixos resultados no aproveitamento escolar. Várias objeções poderão desde logo ser levantadas. Merecerão fé as notas atribuídas pelos professores? Não. As notas atribuídas pelos professores, desde que para tal se utilizem de provas clássicas, não são dignas de confiança. São numerosas e altamente probantes as verificações a esse respeito ⁽¹⁷⁾.

Se examinarmos as pesquisas de SYMONDS, JORDAN e WILSON em relação ao emprego desse critério, citadas por PINTNER, verificaremos que êle não merece confiança.

Quando, em vez de provas clássicas, os professores empregam provas objetivas, o critério passa a ser mais digno de merecer confiança. De fato, o coeficiente de correlação entre os resultados de provas objetivas e testes de inteligência é alto. PINTNER nos dá os resultados de 14 coeficientes de correlação calculados entre aproveitamento escolar, aferido pelo julgamento do professor e provas clássicas, e testes de inteligência. Deles, apenas um é superior a 50. O mesmo especialista nos dá os resultados de 15 coeficientes de correlação calculados com os resultados de provas objetivas e de testes de inteligência. Deles, apenas três estão abaixo de 50. Mas, mesmo que se fundamente em provas objetivas, este critério deve ser de uso limitado. Não se pode usar uma prova objetiva como critério único para validação de testes de inteligência. Ademais, esses dois tipos de provas verificam coisas diversas, não se podendo concluir de uma pelos resultados da outra.

f) *Provas já validadas* — Este critério é de grande emprego na validação de testes de inteligência. Para efeitos práticos, dividiremos em duas partes: teste BINET-SIMON, e qualquer outro teste de inteligência já validado.

I) BINET-SIMON — O teste B. S. é muito empregado como critério, e principalmente se estivermos convencidos de que a B. S. é a melhor medida da inteligência. Nesse caso o coeficiente de validade deve ser superior a 70.

⁽¹⁷⁾ As pesquisas de STARCH, ELLIOT e outros, na América, demonstram, de maneira impressionante, a inexatidão e a variabilidade das noivas atribuídas pelos professores. Essas pesquisas cobriram principalmente as matérias do curso secundário, como Matemática, Inglês, História. Cf. STARCH, *Educational Measurements*, Macmillan N. Y. 1918. A esse respeito foram também levados a efeito trabalhos dessa natureza por E. SIQUEIRA, em S. Paulo e LOURENÇO FILHO, no Rio.

- II) Outro teste — Outro teste de inteligência poderá ser empregado como critério, desde que mereça confiança.

Julgamos também de boa técnica o emprego simultâneo de vários critérios, porque isso nos habilitará a chegar a uma determinação mais segura da validade do teste.

Técnicas de validação ⁽¹⁸⁾:

a) *Correlação biserial* — A correlação bi-serial é um método que se aplica a dados em que uma variável é quantitativa e contínua e a outra é apresentada em classificação dicotômica. Assim, aplicamos essa técnica para calcular a correlação entre os resultados do critério e o acerto ou erro nas questões de um teste. Os resultados do critério dão uma variável contínua; as respostas a uma questão constituem a segunda variável: certo ou errado.

A fórmula é a seguinte:

$$r_b = \frac{(M_c - M_e) p q}{D. P. \times Z}$$

M_c = média do resultado do critério do grupo que acertou a resposta
 M_e = média do resultado do critério do grupo que errou a resposta
 D. P. = desvio padrão de todos os resultados do critério
 p = porcentagem dos que acertaram a resposta

$$q = 1 - p$$

Z = ordenada da curva normal, sem a consideração dos q.

Esta técnica tem a desvantagem de ser muito demorada quando tivermos um número de observações muito elevado.

b) *Técnica de W. McCall* — Esta técnica foi empregada por McCALL para validação das questões de sua "Multi-mental Scale". Como se verifica, é para validação dos testes de múltipla escolha, pois em sua escala todas as questões são de múltipla escolha. Essa técnica está baseada na hipótese de que a questão mais válida é aquela que divide os candidatos de acordo com os resultados do critério, em dois grupos

(18) Para estudo das técnicas de validação V. in bibliografia SV-MONDS, LONG e SANDIFORD, BARTHELMESS, RUCH e SMITH.

nitidamente homogêneos. Deve-se notar que essa técnica é defeituosa, pela razão de não aceitar a predeterminação da resposta, entre as três, quatro, ou cinco possíveis.

A fórmula é a seguinte, de acordo com H. M. BARTHELMESS:

$$V = \frac{\sum [F_x(Y'_x - Y')]}{N}$$

Y' é a média dos resultados do critério do grupo total;
 Y'_x é o desvio padrão em relação à média do resultado do critério com referência à resposta própria do grupo; F_x é a frequência dessa resposta particular; N é o número total de alunos.

Segundo LONG e SANDIFORD, a fórmula de McCALL é absurda, pois leva a valores negativos, em virtude de não ser possível a operação indicada pelo fator $Y'_x - Y'$. Considerando tal defeito, os autores acima sugeriram o seguinte: modificar aquele fator apenas por Y'_x que será o desvio, sem atenção ao sinal, do resultado do critério de um grupo de resposta própria ou característica, em relação à média do resultado do critério de todo o grupo.

Conforme se disse antes, a técnica de McCALL é para testes de múltipla escolha. LONG e SANDIFORD adaptaram-na para outros tipos de testes:

$$V = \frac{f_2 (M_2 - M) + f_1 (M - M_1)}{N \times D. P.}$$

M_2 = média do resultado critério do grupo que acertou

M_1 = idem, idem, que errou

M = média do resultado critério de todo o grupo

f_2 = frequência dos que responderam acertadamente

f_1 = idem, idem, erradamente D. P. = desvio padrão dos

resultados do critério

c) *Técnica de VINCENT* - Em 1924, Leona VINCENT estabeleceu uma técnica para validação das questões de um teste, consistindo na comparação de dois grupos, por meio da medida de superposição dos resultados respectivos. O valor de validade de uma questão é a porcentagem daqueles que erram a questão e que tenham mais altos resultados critérios do que o resultado critério mediano daqueles que acertam a mesma questão. Quanto menor a superposição, maior será o grau de vali-

dade da questão. LONG e SANDIFORD demonstraram que essa técnica leva muitas vezes a resultados absolutamente inexatos, embora tenha ela a vantagem da facilidade de cálculo.

d) *Técnica corrigida de VINCENT* — Não se trata, em verdade, de uma técnica original, mas de uma adaptação da técnica anterior. No presente caso, o valor de validade é a porcentagem daqueles que acertam a resposta e que tenham resultados mais baixos do que o resultado critério mediano — daqueles que erram a mesma resposta. A mesma crítica feita por LONG e SANDIFORD à técnica anterior aplica-se igualmente neste caso.

BARTHELMESS, já referida, propôs o emprego simultâneo dessas duas técnicas, para validação das questões, calculando-se a média dos dois valores de validade encontrados.

e) *Técnica de LONG-BLISS* — Essa técnica foi idealizada por dois discípulos de McCALL, LONG e BLISS, num esforço para eliminar os defeitos da técnica de seu mestre.

A fórmula é a seguinte:

$$C. L. B. = \frac{(m_1 - m_2) f_1 f_2 + (m_1 - m_3) f_1 f_3 + \dots + (m_{n-1} - m_n) f_{n-1} f_n}{D. P. \times N^2}$$

Sendo $m_1, m_2, m_3, \dots, m_n$ as médias dos resultados critérios, em ordem de grandeza do mais alto para o mais baixo das várias respostas da questão.

f_1, f_2, f_3 as freqüências das respectivas respostas; D. P. o desvio padrão de todos resultados do critério em questão e N. o número de resultados do critério.

Essa fórmula se aplica apenas aos testes de múltipla escolha. Quando houver erro ou acerto, a fórmula passará a ser

$$\frac{(M_2 - M_1) f_2 f_1 D.}{P. \times N^2}$$

f) *Técnica de CLARK* — A técnica de CLARK foi proposta para validar testes de conhecimentos em psicologia. No entanto ela pode ser empregada para validar questões de testes de inteligência:

$$V = \frac{P-D}{1-D}$$

D = proporção dos que erram a resposta P = proporção dos indivíduos que erram, no grupo critério.

g) *Técnica de LONG* — Esta técnica foi publicada em 1934. e é muito semelhante à de VINCENT em seus fundamentos, eliminando *no* entanto defeitos desta

$$V = 1 - \frac{2 \sum \text{acertos sob erros}}{Na \times Ne}$$

Esta técnica, como se vê. é de fácil aplicação. E seus

sultados

satisfazem perfeitamente o objetivo.

re

Muitas outras técnicas existem para validação das questões de um teste de inteligência, tais como a de HENRY. COOK, SYMONDS e KELLEY. Contam-se por vinte e duas técnicas. Julgamos, porém, que as apresentadas são as que se aplicam mais adequadamente aos testes coletivos de inteligência.

Formas equivalentes — Depois do estudo preliminar da validação das questões do teste, podemos verificar a possibilidade de organização de *formas equivalentes* para o instrumento em questão. Muito se tem discutido sobre a verdadeira significação de forma equivalente. Por vezes, apela-se exageradamente para sua organização. Autores há que julgam que um teste deve ter pelo menos três formas equivalentes para que possa ser considerado bom. Julgamos que bastem duas, nos testes coletivos de inteligência.

Organizamos as formas equivalentes do seguinte modo: 1) depois de terminado o trabalho inicial de validação das questões serão retiradas ou substituídas as que apresentarem baixa validade; 2) as questões restantes deverão ser distribuídas em ordem de dificuldade crescente; 3) constituir-se-ão, então, duas formas teste do seguinte modo (RUCH e STODDARD):

Forma A	Forma B
1	2
4	3
5	6
8	7
9	10
	11
12	14
13	etc.

Depois dêse trabalho, reaplicaremos o teste, nas duas formas. Verificamos se as diferenças entre as duas distribuições não são significativas. Neste caso, as duas formas podem ser chamadas de equivalentes. Devemos ter cuidado neste passo da organização porque, em caso contrário, o treino na resolução da *Forma A* poderá influir nos resultados da *Forma B*. Para evitar possibilidade dessa causa de erro, devemos dividir o grupo em dois subgrupos semelhantes. Ao subgrupo A daremos primeiro a *Forma A*, e a seguir a B. Ao subgrupo B, *Forma B* e, depois, a *Forma A*. Atenuaremos, dêse modo, a possível influência do treino. E os resultados de uma forma poderão ser comparados aos da outra.

Tempo, sua fixação — O problema da fixação do *tempo-limite* nos testes de inteligência é ainda problema em aberto. E, sem dúvida, muito trabalharão os especialistas antes do acordo geral. Para uns, a fixação do tempo-limite é fonte de injustiças com relação aos indivíduos vagarosos, não obstante capazes. Não há o que negar a esse respeito. Contornaremos essa dificuldade se levarmos a fixação do tempo-limite, quando cêrca de 90 ou 95% tiverem *tentado* todas as questões (RUCH e STODDARD). W. LIPPMANN, citado por esses especialistas, julga que mesmo os menos capazes obterão resultados superiores desde que tenham tempo suficiente. A experiência tem demonstrado que mesmo com tempo suficiente os menos capazes não apresentam resultados muito superiores aos que dariam sem o mesmo limite de tempo. Sugerimos uma solução para fixação do *tempo-limite*. Trata-se de uma adaptação de uma proposta de RUCH e STODDARD:

- a) separam-se os indivíduos em dois grupos, A e B.
- b) o grupo A começará o trabalho pelo início do teste; e o grupo B pelas questões do fim;
- c) a cada grupo distribuem-se lápis de diversas cores: preta, azul, vermelha, etc.
- d) dado o sinal início do trabalho, os grupos começarão a trabalhar com um ou dois lápis; dez minutos depois, todos mudarão o lápis; decorridos mais cinco minutos, novo lápis, e assim sucessivamente. Dêse modo poderemos ter o resultado de cada indivíduo na base de 10, 15, 20, 25 minutos, e bem assim o resultado de cada grupo. E isso nos permitirá o estudo velocidade dentro de cada grupo, o que facilitará a fixação do tempo-limite para o teste. Por tempo-limite entendemos o tempo máximo para resolução de um teste. E esse tempo deve ser o necessário para que uma porcentagem entre 70 e 80% tentem todas as questões do teste.

Correção das questões — O problema da correção das questões tem grande importância para a coerência do instrumento. A questão se apresenta da seguinte forma — como devemos penalizar? A correção, em alguns testes, deve ser feita do seguinte modo:

Sejam:

- N — número de questões do teste
- C — resultado do critério
- R_c — Respostas certas
- R_e — Respostas erradas
- R — Resultado **final**

$$R = R_c + KR_e \quad (a)$$

em que **K** é o peso aos erros e tem sinal negativo. Assim,

$$\begin{aligned} N &= R_c + R_e \\ R_e &= N - R_c \end{aligned}$$

substituindo R_e em (a) temos

$$\begin{aligned} R &= R_c + K(N - R_c) \\ R &= R_c(1 - K) + KN \end{aligned}$$

Mas KN é uma constante e, dêsse modo, o coeficiente de correlação não será alterado se adicionarmos uma constante a uma das variáveis, e assim

$$r_{CR} = r_C [R_c(1-K) + KN] = r_C [R_c(1-K)]$$

Mas $1-K$ é também uma constante e uma vez que a correlação não é alterada multiplicando-se uma das variáveis por uma constante, **teremos**

$$r_{CR} = r_C [R_c(1-K)] = r_{CR_c}$$

Isso significa que a correlação entre o resultado critério e o resultado R é o mesmo que entre C e R_c ; portanto R deve ser R_c .

Quando se tratar de testes de múltipla escolha, a correção deverá mudar.

Seja N o número de pontos em um teste de múltipla escolha, e t , o número total de questões tentadas, $(t - N)$ representará o número de

questões respondidas ao acaso; n o número de alternativas em cada quês.

tão; $\frac{(t - N)}{n}$ será a média de questões respondidas corretamente ao acaso; C , as respostas certas; e E , as erradas.

Então,

$$C = N + \frac{t - N}{n}$$

$$E = t - \left[N + \frac{t - N}{n} \right]$$

mas. $t = C + E$
 donde

$$E = E + C - \left[N + \frac{C + E - N}{n} \right]$$

$$nC - nN - C - E + N = 0$$

$$C(n - 1) - E = N(n - 1)$$

$$N = C - \frac{E}{n - 1}$$

Dificuldades das questões — A verificação da dificuldade das questões não é indiferente ao trabalho de validação do teste e da procura de sua fidedignidade. Pelo contrário, são simultâneos. É erro freqüente dos organizadores classificar as questões em médias, fáceis e difíceis. Essa classificação só poderá *decorrer de verificação experimental*. Segundo MONROE e ENGELHART, THURSTONE julga que uma questão tem valor discriminativo quando fôr respondida por uma porcentagem compreendida entre 30 e 70% dos indivíduos. SYMONDS julga que a melhor questão é aquela que apresentar 50% de acertos.

Validade e extensão do teste — A validade de um teste aumentará, se a esse teste acrescentarmos novas questões, que procurem diagnosticar o mesmo atributo? Por outras palavras, se a validade de um teste não se apresentar como satisfatória, ela melhorará no caso de alongarmos a extensão do teste, dêis que as questões acrescidas sejam do mesmo teor que as já existentes?

Vimos que podemos elevar a fidedignidade de um teste aumentando a sua extensão. Do mesmo modo aumentará a validade do teste. O efeito sobre a validade acrescentando mais questões ao teste pode ser calculado pela seguinte fórmula:

$$r_{cxn} = \frac{r_{cx}}{\sqrt{\frac{1 - r_{xx}}{n} + r_{xx}}}$$

em que r_{cx} é o coeficiente de validade; r_{xx} é a fidedignidade do mesmo teste; e n o número de vezes de que ele foi aumentado.

Muitas vezes, desejamos saber da *validade virtual* de um teste. Isto é, o limite para que tenderá a validade, no caso de aumentarmos o teste indefinidamente, ou aplicarmos um número infinito de formas equivalentes. Bastará que, na fórmula acima, façamos n tender para o infinito, e, então, teremos:

$$r_{(x \infty) c} = \frac{r_{cx}}{\sqrt{r_{xx}}}$$

CONCLUSÕES

Com o presente trabalho não podemos ter a pretensão de haver esgotado os problemas levantados, na teoria e na prática, com relação à *fidedignidade* e à *validade* dos testes coletivos de inteligência.

No geral, essas importantes questões têm sido discutidas para as provas objetivas ou testes. Mas é evidente que problemas particulares existem para modalidades especiais de certas provas, com objetivos também específicos. E, dentre elas, não há dúvida que a de maior importância prática, pelo vulto de suas aplicações, é a dos testes coletivos de inteligência, o que justifica a escolha do assunto desta monografia.

Da bibliografia variada e abundante, sobre a matéria e de que damos aqui apenas um resumo, bem como dos ensaios e experiências do autor, obtivemos as seguintes

Conclusões:

- a) o problema geral da aferição destes testes não é independente da questão de sua validade e fidedignidade;
- b) já do ponto de vista teórico, já do ponto de vista da prática, as questões de validade e de fidedignidade também não se separam de modo completo;

- c) a fidedignidade, ou coerência interna, consiste na qualidade que um teste pode ter de medir em cada uma de suas partes o que outra parte equivalente também mede;
- d) essa equivalência pode não depender da forma de apresentação das questões, de sua posição relativa e da extensão de cada uma das partes do próprio teste, sendo certo, porém, que esses fatores devem ser apreciados na composição dos ensaios preliminares; a validade, ou coerência externa, consiste na eficiência prática com que um teste realmente meça o atributo para cuja apreciação esteja preparado;
- f) a avaliação do grau dessa eficiência dependerá antes de tudo da autenticidade de um critério; e a perfeição dessa avaliação, do emprego hábil de uma fórmula de correlação; os processos de verificação estatística permitem, desde que convenientemente aplicados, exprimir por índices numéricos o grau de confiança que podemos atribuir a um teste coletivo de inteligência, verificando-se, porém, e de modo especial, quanto aos problemas de validação, que a interpretação desses índices não deve resultar simplesmente da aplicação automática de fórmulas; a aferição geral de um teste e, em particular, de um teste coletivo de inteligência dependerá, portanto, não só de um tratamento quantitativo de amostras representativas de um universo, mas também da acuidade com o que o especialista atenda à variedade e à complexidade dos problemas que a questão apresenta.
- g)
- h)

BIBLIOGRAFIA

- BALLARD, P. B. — *Mental tests*, Hodder and Stoughton, Londres, 1920.
- IDEM — *Group tests of Intelligence*, Hodder and Stoughton, Londres, 1922.
- BARTHELMESS, H. M. — *The validity of intelligence test elements*, Columbia University, N. York, 1931.
- BINGHAM, W. V. D. — *Aptitudes and aptitude testing*, Harper and Brothers, N. York, 1937.
- BOYTON, P. I. — *Intelligence — its manifestations and measurement*, Appleton, N. York, 1933.
- BROWN, W. e THOMSON, G. H. — *The essentials of mental measurements*, Cambridge University, 1925, 3.^a ed.
- CHAPMAN, J. C. e DALE, A. B. — *Further criterion of the selection of mental test elements*, The J. of Educ. Psych., 1922, 5, 267 — 70.
- CLAPAREDE, Ed. — *La genèse de l'hypothèse*, Kundig, Genève, 1934.
- IDEM — *La educación funcional*, trad. de M. Rodrigo, Espasa-Calpe. Bilbao, 1932.
- COLVIN, S. — *Principies underlying the construction and use of intelligence tests*, in-24 th Yearbook of N. S. for S. of Educ. Bloomington, 1923.
- EDGERTON, H. A. e TOOPS, H. A. — *A table for predicting the validity and reliability coefficients of test when lengthened*, J. of Educ. Res., 1928. 3, 225 — 34.

- FESSARD, A. — *Precision et cohérence dans les examens par tests*, in — *L'Année Psychologique*, n.º 28, 1927.
- KHEEMAN, F. N. — *Mental Tests — their history, principles and applications*, Houghton Mifflin, N. Y., 1926.
- IDEM — *The individual in school: Special abilities and their measurements*, in — *Foundations of Experimental Psychology*, ed. por Murchison, Clark University, Worcester, 1929.
- FBOEBES, S. J., J. — *Tratado de Psicologia Experimental*, trad. de J. Men-chaca, S. J., Razon y Fé, Madrid, 1933/4.
- FRYER, D. e HENRY, E. — *An Outline of General Psychology*, Barnes and Nobles, N. Y. 1936.
- GARRETT, H. E. — *Statistics in Psychology and Education*, Longmans, Green, N. Y. 1937, 2.^a ed.
- IDEM e SCHNEGG, M. R. — *Psychological tests, methods and results*, Harper and Brothecs, N. Y. 1933.
- HULL, G. L. — *Aptitude testing*, Woold Book, N. Y. 1928.
- JORDAN, R. O. — *An empirical study of the reliability coefficient*, The J. of Educ. Psych., 1935, 4, 307 — 11.
- KELLEY, T. L. — *Interprétation of educational measurements*, World Book, N. Y. 1927.
- IDEM e SHEN, E. — *The statistical treatment of certain typical problems*, in — *Foundations of Experimental Psychology*, Worcesler, 1929.
- LEVINE, A. J. p MARKS, L. — *Testing Intelligence and achievement*, Macmillan, N. Y. 1928.
- LINCOLN, Ed. e WORKMAN, L. L. — *Testing and the of test results*, Macmillan, N. Y. 1935.
- LONG, J. A. o SANDIFORD, P. — *The validation of test items*, Univ. Toronto Press, Toronto, 1935.
- LOURENÇO FILHO — *Testes A B C*, Melhoramentos, S. Paulo. 1937. 2.^a ed.
- McCALL, W. A. — *How to measure in education*, Macmillan, N. Y. 1922.
- IDEM — *How to experiment in education*, Macmillan, N. Y., 1923.
- MELLE R. — *Recherches sur les formes (Fintelligence)*, Kundig, Genève, 1930.
- MONROE, W. S. — *An introduction to the theory of educational measurements*, Houghton Mifflin, N. Y. 1923.
- IDEM e ENGELHART, M. D. — *The scientific study of educational problems*, Macmillan, N. Y. 1930.
- ODOROFF, M. E. — *A correlational method applicable to the study of the time factor in intelligence tests*, The J. of Educ. Psvch. 1935, 4, 307 — 311.
- OTIS, A. I. — *Statistical method in educational measurement*, World Book, N. Y. 1925.
- PENNA, J. B. D. — *Iniciação ao estudo da medida da inteligência*. Revista de Educação, S. Paulo, 1934. 5, 7 — 85.
- PETERSON, J. — *Early Conceptions and tests of Intelligence*, World Book, N. Y. 1925.
- PIERON, H. — *Le problème de l'intelligence*, Scientia, I — XII — 1927.
- IDEM — *Le développement mental et l'intelligence*, Alcan, Paris, 1929.
- IDEM e FESSARD, A. — *La notion de validité*, in — *L'Année Psychologique*, n.º 31, 1930.
- PINTNER, R. — *The individual in school: general ability*, in *Foundations of Experimental Psychology*, ed. por Murchison, Worcester, 1929.
- IDEM — *Intelligence testing — methods and results*, Henry Holt, N. Y. 1932.
- REY, A. — *Réflexions sur le problème du diagnostic mental*, broc. Univ. de Genève, 1935.

- RUGH, G. M. — *Objective or new type examination*. Scott, Foresman, N. Y. 1929.
- IDEM e STODDARD, G. D. — *Tests and measurements in High-School instruction*, World Book, N. Y. 1927.
- RUGG, H. — *Statistical methods applied to educational testing*, 21th Year-book of the N. S. for the S. of E., Public School, Bloomington, 1923.
- SKAGGS, E. R. — *An elementary textbook of mental measurements*, G. Wahr Publ., Michigan, 1923.
- IDEM — *Some critical comments on certain prevailing concepts and methods used in mental testing*, in — The J. of Appl. Psych. 1927, 6, 503/8.
- SMITH, C. E. — *The construction and validation of a group test of intelligence using the Spearman technique*, Toronto University, 1935.
- SMITH, M. — *The relationship between item validity and test validity*, Columbia University, N. Y., 1934.
- SPEARMAN, C. — *The nature of "intelligence" and the principles of cognition*, Macmillan, N. Y. 1927, 2.^a ed.
- IDEM — *The abilities of man — Their nature and measurement*, Macmillan, N. Y., 1927.
- STEIN, W. — *The psychological methods of testing intelligence*, trad. G. M. Whipple, Warwick and York, N. Y. 1914.
- SWINEFORD, F. — *Biserial r versus Pearson as measures of test — item validity*, The J. of Educ. Psych., 1936, 6, 471 — 2.
- SYMONDS, P. M. — *Measurement in secondary education*, Macmillan, N. Y., 1934.
- IDEM — *Choice of items for a test on the basis of difficulty*, The J. of Educ. Psych. 1929, 7, 481 — 93.
- THORNDIKE, Ed. L. — *An introduction to the theory of mental and social measurements*, Columbia University, N. Y. 1922, 2.^a ed.
- IDEM — *The measurement of intelligence*, Columbia University, N. Y., 1926.
- THURSTONE, L. L. — *The reliability and validity of tests*, Ed. Bros., Ann Arbor, 1937.
- WEST, P. V. — *The significance of weighted scores*, The J. of Educ. Psych., 1924, 5, 302 — 8.
- WILLOUGHBY, R. R. — *The concept of reliability*, Psych. Rev., 1935, 2, 153 — 65.
- YERKES, R. M. (editado por) — *Memoirs of the National Academy of Sciences*, V. XV, Gov. Print. Off., Wash. 1921.
- YOAKUM, C. e YERKES, R. M. — *Army Mental Tests*, Henry Holt, N. Y., 1923.
- L'ANNÉE PSYCHOLOGIQUE — 1934.

QUOCIENTE DE INTELIGÊNCIA DE STERN OU CONSTANTE PESSOAL DE HEINIS ?

RUI CARRINGTON DA COSTA
Do Liceu Só de Miranda
de Portugal

O estudo do desenvolvimento mental só se tornou uma realidade mercê dos magistrais trabalhos de Binet. Não queremos, no entanto, dizer, — note-se bem — , que, antes dele, não fosse possível distinguir, melhor ou pior, os normais dos anormais, mas sim exprimir a impossibilidade de determinar, com algum rigor, os graus de nível mental tanto de uns como de outros. Compreende-se que assim seja, porquanto qualquer graduação implica, inexoravelmente, a existência de um padrão médio, que sirva de termo de comparação. Ora, é de sobejo conhecido que os testes anteriores à publicação, em 1908 de *Le développement de l'intelligence chez les enfants*", da autoria de Binet e Simon, careciam de normas que permitissem essa graduação; quer dizer: não eram *aferidos* ⁽¹⁾.

O grande mérito de Binet, — extraordinário homem de ciência, ao mesmo tempo fisiologista, filósofo, psicólogo, pedagogo e até dramaturgo, que, em nosso entender, chega a atingir as culminâncias do gênio — foi ter criado e utilizado, na sua escala, *normas de idade*, ou, como é costume dizer-se, o *método de graduação por idade*, que permite um cômputo objetivo, capaz de levar a uma ordenação. Para tanto, parte da idéia de que o desenvolvimento mental se faz em função da idade, pelo menos durante a infância, e determina, para cada uma, testes que possam ser vencidos por certa percentagem de crianças normais de cada idade, mas que o não sejam pela maioria das menos idosas.

Tais testes foram tidos como padrões dessas idades.

Elabora desta forma e dá à estampa, em 1908, o já citado trabalho, "*Le développement de l'intelligence chez les enfants*" ⁽²⁾, — que pode considerar-se como a primeira revisão da sua *escala métrica da inteli-*

⁽¹⁾ Usamos os termos *aferir* e *aferição* como equivalentes literais de "standarlize" e "standferdization", dos ingleses. Bem sabemos que os neologismos "esfcandardizar" e "estandardização" aparecem nos nossos melhores escritores, como Aquilino Ribeiro e Ricardo Jorge. No entanto, julgamos que, pelo menos em pedagogia, não há necessidade de usar tais vocábulos, por termos outros muito mais eufônicos e, acima de tudo, bem maia portugueses: *aferir* e *aferição*.

⁽²⁾ A. Binet et Th. Simon: "*Le dévetópoenienj de l'intelligence chez les enfants*", *L'Année Psychologique*, Vol, 11, "1908.

gência ⁽³⁾ (1905). Nela, a habilidade mental dos pacientes é dada pela idade correspondente aos testes padrões por eles vencidos, — idade que é conhecida pela designação de *idade mental*.

O método de *gradação por idade* não surgiu de início ao espírito de Binet. Na verdade, a sua escala, publicada em 1905, era constituída por 30 testes não agrupados por idades, mas tão-sòmente dispostos por dificuldade crescente, isto é, cada teste vencido indicava um grau mais elevado da inteligência. E, como referia os testes mais comumente ultrapassados pelos pacientes nas várias idades e bem assim pelos havidos como inferiores mentais, estabelece já uma certa relação entre a idade mental, em que o teste é satisfatoriamente resolvido, e os vários graus da oligofrenia ⁽⁴⁾.

O Dr. Simon, no prefácio da última revisão da escala, publicada em 1911, expressa-se do modo seguinte:

"Ora, retomando, nas escolas, com os alunos que as freqüentam, as provas já experimentadas com crianças anormais, verificamos que essas provas davam, precisamente, resultados de todo em todo análogos, sob a condição única de as repetir com crianças mais novas que os indivíduos retardados — e com crianças tanto mais novas, quanto o êxito dêesses testes caracterizassem indivíduos de inteligência mais baixa, do ponto de vista clínico. Daí a tomar, como novo critério da significação intelectual de uma prova, a idade em que essa prova pudesse ser vencida, não havia senão um passo, tanto mais que esse critério nos vinha fornecer um sistema de gradação mais delicada, de que tanto carecíamos." ⁽⁵⁾

Julgamos, pois, poder afirmar que a idéia do *método de gradação por idade* só surgiu no espírito de Binet após as experiências feitas com a aplicação da primitiva escala, ou seja, a de 1905. E, assim, na revisão de 1908, os testes já vêm agrupados por idades e os seus autores explicam como deve determinar-se o nível mental dos pacientes. Êste nível, mais tarde chamado *idade mental*, procurava, por isso, exprimir a medida da inteligência.

Alguns autores, ainda que reconheçam o valor e a importância desta descoberta, referem, no entanto, que já antes de Binet se tinham comparado os deficientes mentais, tanto pelo lado dos conhecimentos como pelo lado da inteligência, com crianças normais. Tal comparação aparece.

⁽³⁾ A. Binet et Th. Simon: "Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux", *L'Année Psychologique*, Vol. II, 1905.

⁽⁴⁾ Do grego *oligos*, pouco, e *phren*, espírito ou mente. *Oligofrênico* é, pois, todo aquele que desde tenra idade revela uma baixa acentuada da capacidade mental, inferior aos indivíduos normais da sua idade, o que, manifestamente, significa ter havido um insuficiente desenvolvimento da inteligência.

⁽⁵⁾ Alfred Binet, et Th. Simon: "Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência", tradução de Lourenço Filho.

ainda que vagamente, em 1828, com Esquirol ⁽⁶⁾, quando alude à incapacidade própria dos idiotas para adquirirem os conhecimentos comuns às pessoas normais da mesma idade; com Duncan e Millard ⁽⁷⁾, ao defenderem, em 1866, que o melhor método para evidenciar a deficiência mental das crianças consistia em compará-las, pelo lado mental, com crianças normais de menos idade e, por fim, com o médico psiquiatra Dimon ⁽⁸⁾, que, no decorrer do julgamento de William Freeman, acusado de crime de assassinato, referiu que os conhecimentos do réu não iam além dos que vulgarmente possui uma criança de três anos. Mas tais referências em nada diminuem o valor da descoberta de Binet, que Ter-raan ⁽⁹⁾ classifica, encarando-a pelo lado prático, como, talvez, a *mais importante de toda a história da psicologia*.

A *idade mental*, ou I. M., pode definir-se como a idade da criança média que tem um número de pontos igual ao obtido por um paciente num dado teste. Assim, dizer que um paciente tem 11 anos de *idade mental*, equívale a afirmar que o seu grau de desenvolvimento ou de habilidade intelectual é o mesmo que o da criança média daquela idade, ainda que os seus anos de vida, — *idade cronológica*, ou I. C. —, dela se afastem. A idade mental não vai além, pois, de uma mera indicação, um nível do desenvolvimento intelectual do paciente em dado momento.

Repare-se em que, quando nos esforçamos por definir a idade mental, usamos a expressão "num dado teste". É que a idade mental, obtida com a aplicação desses reativos, não é geralmente igual à que é dada por outro teste, quando a êle submetemos o mesmo paciente. Explica-se tal fato por não estarem organizados os diferentes testes com o mesmo material, por não serem rigorosamente precisos, por terem dispersões diferentes das idades mentais e ainda pela variabilidade dos pacientes.

Por outro lado, se num sistema de coordenadas cartesianas tomarmos para abscissas as idades cronológicas e para ordenadas as idades

⁽⁶⁾ Esquirol: "Observations pour servir à l'histoire de l'idiotie", citado por Joseph Peterson, in "Early Conceptions and tests of intelligence", 1926.

⁽⁷⁾ P. M. Duncan and W. Millard: "A manual for the classification, training, and education of the feeble-minded, imbecile and idiotic", citado por Peterson in op. cit.

⁽⁸⁾ B. F. Hall: "The trial of William Freeman", citado por Rudolph Pintner in "Intelligence testing methods and results", new edition, 1936 e por Peterson in op. cit.

⁽⁹⁾ Lewis M. Terman: "The measurement of intelligence". 1932. Esta é a 6.^a edição inglesa com um prefácio do Professor Findlay. A edição original americana foi publicada em 1916. Conhecemos duas traduções: uma feita pela Dirección de Enseñanza Primaria y Normal do Uruguai, publicada em 1929 e outra pelo Instituto Nacional de Panamá, em 1927.

Aproveitamos a ocasião para agradecer àquelas entidades a oferta das duas traduções.

mentais, poderemos traçar a curva representativa do desenvolvimento mental, que só se apresenta sensivelmente regular até perto da idade de 14 anos. Isto quer dizer que, depois desta *idade crítica*, o desenvolvimento se faz segundo um ritmo diverso do seguido até ali. ou que os testes não são instrumentos perfeitamente adequados às idades superiores a 14 anos.

A esta segunda hipótese nos referiremos depois, para nos limitarmos por agora a dizer que o desenvolvimento mental se faz por acréscimos, com um ritmo assaz constante de ano para ano, mas só verificável dos 3 aos 10 anos. Para além dessa idade, quebra-se esse ritmo, o qual começa a afrouxar, fato que, conseqüentemente, determina que a idade mental, considerada como unidade de medida, se torne progressivamente menor. Mesmo poucos anos depois de Binet e Simon publicarem a primeira revisão da sua escala, em 1908, Bobertag ⁽¹⁰⁾, Kramer ⁽¹¹⁾ e Chotzen ⁽¹²⁾, na Alemanha, tinham chamado a atenção para o fato do atraso mental dos pacientes, obtido com a escala de Binet e Simon, não ser constante; tornava-se maior, à medida que os anos passavam. O mesmo se notou quando, em vez de atraso, os pacientes apresentavam um avanço mental.

Exemplifiquemos: uma criança de 5 anos de I. C. e seis anos de I. M., deve ter aos dez anos 11 de I. M., mas tal não sucede por se verificar que tem aproximadamente 12. Logo, se uma mesma criança apresenta um avanço de um ano na idade de 5 e sensivelmente de dois na idade de 10, é porque esse avanço de um ano numa idade menor não tem significado igual ao que se evidencia numa idade mais adiantada. E, como se dá o mesmo fato, quando surge um atraso mental, tal atraso eu aquele avanço, numa idade mais baixa, representam, respectivamente, um aspecto mais grave ou mais valorativo de que em idades superiores. Quer dizer: o mesmo número de anos de atraso ou de avanço mental dos pacientes tem um significado, tanto clinico como pedagógico, diferente, conforme a idade.

Apesar de tudo, durante alguns anos, o avanço ou o atraso dos pacientes, quando se usava a escala de Binet-Simon, eram expressos pela diferença entre a I. C. e a I. M., isto é, no caso de igualdade das duas idades, o paciente era normal; se a I. M. sobrepujava a I. C., era precoce, e, no caso contrário, atrasado. Ora, como dois anos de atraso

(10) O. Bobertag: "Über Intelligenzprüfungen nach der Methode von Binet und Simon", in *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, Vols. 5 e 6, 1911 e 1912; *L'Année Psychologique*, Vol. 18, 1912 e Joseph Peterson: op. cit.

(11) F. Kramer: "Die Intelligenzprüfung bei Kriminellen und psychopathischen Kindern", citado por Joseph Peterson in op. cit.

(12) F. Chotzen: "Die Intelligenzprüfungsmethode von Binet-Simon bei Schwachsinnigen Kindern", citado por Joseph Peterson in op. cit.

levavam a considerar o paciente como anormal, pode facilmente inferir-se o que continha de inexato tal classificação, ou melhor, tal interpretação do rendimento do teste, porquanto, como vimos, um atraso de dois anos, numa baixa idade, representava uma maior deficiência do que o mesmo atraso numa idade mais adiantada.

Mas, em 1912, o psicólogo alemão William Stern faz uma comunicação ao 5.º Congresso de Psicologia Experimental sobre o que ele chamou *quociente de inteligência*, — *Intelligenzquotient* —, cujo emprego propõe⁽¹³⁾. Este quociente, que, como é sabido, representa a relação entre a idade mental e a idade cronológica, — por isso, um Índice numérico do nível mental —, destinava-se a substituir a forma de calcular o atraso ou o avanço dos pacientes, os quais, como já referimos, se obtinham pela diferença entre a I. C. e a I. M., diferença que apresentava o inconveniente de ter significados diversos conforme as idades. Eis o que nos diz o próprio Stern ('') :

"Com isto presente" (o atraso ter um significado diferente conforme a idade) "apenas medeia um passo para chegar-se a idéia da mensuração do atraso mental pelo valor relativo, isto é, pela razão entre a idade mental e a idade cronológica, em vez de a obter pela sua diferença absoluta. Bobertag já tinha concebido um plano deste gênero, ao passo que Kramer sugere algo de semelhante, mas muito cautelosamente sen-tençaia:

"Parece-me assunto duvidoso poder elaborar-se um método específico de avaliação para relacionar a diferença em anos com a idade cronológica, o que nos daria assim uma medida absoluta de graduação do atraso mental". .. "Aprez-me recomendar que seja relacionada com a idade cronológica a própria idade mental, em vez de a sua diferença. Desta forma, obtem-se o *quociente de inteligência* a que já nos referimos. *Este quociente põe em evidência qual a parte fracionária da inteligência normal numa dada idade atingida por uma criança mentalmente atrasada. Quociente de inteligência = idade mental / idade cronológica.*"

Assim, o quociente de inteligência, ou Q. I., — novo método de interpretação do rendimento dos testes —, traduz normalidade, atraso ou precocidade quando fôr, respectivamente, igual, menor ou maior que a unidade.

⁽¹³⁾ Stern: "Der Intelligenzquotient als mass der Kindlichen Intelligenz", in *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, Vol. II, 1916. Neste artigo, o autor faz referência à proposta, por ele apresentada ao 5.º Congresso de Psicologia Experimental, realizado em 1912, para ser usado o quociente de inteligência.

⁽¹⁴⁾ William Stern: "Psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung", 1912. Foi traduzido por Guy M. Whipple, em 1944, com o título: "The Psychological methods of testing intelligence".

Devemos dizer que, em boa verdade, Kuhlmann ⁽¹⁵⁾ teve a mesma idéia que Stern, mas só a expôs mais tarde, em 1913. No entretanto, Bobertag foi o primeiro a adotar e a sugerir o uso do Q. I. naturalmente por a idéia de Stern ir mais ou menos ao encontro da sua, como se pode depreender das próprias palavras dêste último. Foi também Bobertag o primeiro a empregar as iniciais I. Q. do vocábulo "Intelligenzquotient". Logo na primeira página da segunda parte de um dos seus trabalhos ⁽¹⁶⁾, apresenta, em nota, o esquema das abreviaturas:

- L. A. = Lebensalter, que traduzimos por idade cronológica;
- I. A. = Intelligenzalter, por idade mental;
- A. S. = Alterstufe, por nível cronológico;
- I. S. = Intelligenzstufe, por nível intelectual;
- I. Q. = Intelligenzquotient, por quociente de inteligência, e,
- F. K. = (Gaussische) Fehlerkurve, por curva de Gauss ou dos erros.

Julgamos que o primeiro autor a usar a expressão *quociente de inteligência*, fora da Alemanha, foi Pintner, que, em 1914, escreveu:

"O quociente de inteligência, que também se calculou para todos os casos, foi proposto por Stern e adotado por Bobertag." ⁽¹⁷⁾

No mesmo ano, Whipple verte para a língua inglesa a obra de Stern "Psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung", publicada em 1912. e traduz "Intelligenzquotient", por *quociente mental*.

Por outro lado, Freeman ⁽¹⁸⁾ refere que se deve a Stern a idéia de *quociente mental*, que Terman denominou mais tarde *quociente de inteligência*, ou I. Q., e, em nota, cita a tradução de Whipple. Também Kelley ⁽¹⁹⁾ é de opinião que foi Stern o primeiro a usar, em letra de fôrma, a expressão *quociente mental*, e para Pieron foi Terman quem "propôs o emprego do que êle chamou quociente de inteligência (I.

⁽¹³⁾ F. Kuhlmann: "Degree of mental deficiency in Children as expressed by the relation of age to mental age", in *Journal of Psychoasthenics*, 1913.

⁽¹⁶⁾ O. Bobertag: "Über intelligenzprüfungen nach der Method von Binet und Simon", in *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, Vol. G, 1912.

⁽¹⁷⁾ Rudolph Pintner: "One hundred juvenile delinquents tested by the Binet Scale", in *Pedagogical Seminary*, 1914.

⁽¹⁸⁾ Frank N. Freeman: "Mental tests, their history, principles and applications", revised edition, 1939.

⁽¹⁹⁾ Truman Lee Kelley: "Interpretation of educational measurements", 1927.

Q.)..."⁽²⁰⁾. Nós próprios, devemos confessá-lo, escrevemos⁽²¹⁾ que Stern tinha usado *quociente mental* para indicar a relação entre o I. M. e o I. C. e atribuímos a Terman o ter crismado essa relação com o nome de *quociente de inteligência*.

Parece evidente haver influência da tradução de Whipple em Freeman (") e, por nossa parte, diremos que nos baseamos nas obras daqueles três autores, mas sobretudo na do primeiro, quando abordamos tal assunto.

Ora, se a primeira parte destas afirmações pode estar sujeita a controvérsia, com a segunda já não sucede o mesmo. Como tivemos ocasião de ver, foi Pintner e não Terman o primeiro, ou pelo menos, um dos primeiros a empregar, fora da Alemanha, a expressão *quociente de inteligência* (intelligence quotient). Quanto à abreviatura I. Q., não resta a menor dúvida de que cabe a Bobertag a prioridade da idéia.

A Terman deve-se o ter adotado e vulgarizado o Q. I. com a revisão da Escala de Binet-Simon, conhecida por *Revisão Stanford* (R. S.), — nome da Universidade onde êle era professor. Na verdade, Terman, pelo estudo feito em 1.000 (Q. I.)⁽²³⁾, que se distribuíram de maneira aproximadamente igual pelas várias idades, conclui do seu valor como expressão da inteligência dos pacientes. Quer dizer: o Q. I. é um índice de desenvolvimento mental que se conserva sensivelmente constante, no

⁽²⁰⁾ Henri Pieron: "Elements de psychologie expérimentale", 1926. Há tradução brasileira de Lourenço Filho.

⁽²¹⁾ Rui Garrington da Costa: "Testes mentais, sua história e valor", Separata do n.º 3 de Monografias do *Boletim do Instituto Antônio Aurélio da Costa Ferreira*, 1945.

⁽²²⁾ Eis o que nos diz Freeman no op. cit.: "Sterni called his measure the mental quotient (William Stern, "The Psychological methods of testing intelligence") ... Terman's Statistics convinced him that this type of measure was substantially correct. He called it, however, the intelligence quotient, or I. Q....."

⁽²³⁾ Lewis E. Terman: op. cit.

transcurso dos anos. Dá depois as seguintes indicações para a classificação dos Q. I. ⁽²⁴⁾ :

Q. I.	Classificações
Superiores a 140 (*)	Quase génio ou génio
De 120 a 140	Inteligência muito superior
De 110 a 120	Inteligência superior
De 90 a 110.	Inteligência normal ou media
De 80 a 90'	Atrasado raramente classificável de debilidade mental
De 70 a 80	Zona marginal de deficiência que abrange, por vezes, casos classificáveis de atrasados e, com frequência, de debilidade mental
Inferiores a 70	Debilidade mental definida
Sub divisões da debilidade mental	
De 50 a 70	Cretinismo
20 ou 25 a 50	Imbecilidade
Inferiores a 20 ou 25	Idiotia

Podemos, agora, fazer o paralelo entre o I. M. e o Q. I. para marcar bem os objetivos alcançados com estes dois métodos de interpretação do rendimento dos testes. O primeiro, o I. M., indica o nível de inteligência atingido pelo paciente no momento em que é submetido ao teste.

Uma idade mental de 12 anos, por exemplo, traduz a capacidade do paciente para resolver dificuldades iguais às que são vencidas pela média dos pacientes de 12 anos de idade cronológica. Já o segundo, O Q. I., fala-nos da rapidez do desenvolvimento mental que, por ser sensivelmente constante, lhe confere a possibilidade de indicar, com bastante

(24) O psiquiatra Dr. Emilio Mira y López, no seu "Manual de Psiquiatria", publicado em 1935 e na sua "Psicologia Jurídica", publicada em 1932, apresenta um quadro de interpretação normal e patológica dos Q. I. Nêle, são englobados, sob a designação de super-dotados, todos os pacientes que obtiverem um) Q. I. superior a 110, e de oligofrênicos os inferiores a 90. Esta terminologia é por nós seguida no presente trabalho.

⁽²⁵⁾ Para evitar números decimais, multiplica-se a relação entre a I. M. e a I. C. por 100, ou seja. Q. I. = $\frac{I. M.}{I. C.} \times 100$.

precisão, os limites dêsse desenvolvimento. Um Q. I. de 115, por exemplo, quer exprimir que o paciente ultrapassa a média (100) em 15%. ou melhor, que o desenvolvimento foi 15 % mais rápido do que o desenvolvimento médio; outro de 85 indica que fica aquém da média os mesmos 15 %, ou que o seu desenvolvimento mental foi 15 % mais lento que o desenvolvimento médio, mas que as variações destas percentagens, no decorrer dos anos, são aproximadamente constantes.

Pode, pois, dizer-se que a I. M. só nos fala do presente, ao passo que o Q. I. refere possibilidades futuras, ou, por outras palavras, tem um valor preditivo.

A predição foi e será sempre uma das preocupações mais absorventes da humanidade. A astrologia, a hepatologia, a quiromância, etc, traduziram, em todas as épocas passadas, essa velha aspiração. Naturalmente, com o tempo, ela começa a tomar um caráter científico, culminando na lei, a qual é, em verdade, uma nova forma de predição. Com efeito, a química e a física, ao determinarem a inter-ação das forças e dos elementos, e a matemática, ao estabelecer relações, antepõem-se ao futuro pela formulação das leis. É que o saber científico caracteriza-se por predizer o que se há-de passar quando certos fenômenos se realizarem em determinadas circunstâncias. E, assim, vemos a pedagogia ⁽²⁶⁾ servir-se da estatística e a psicologia, ainda que desta se utilize, socorrer-se também dos testes para alcançar tal finalidade ⁽²⁷⁾. Efetivamente, estes reativos, ao tornarem discerníveis as diferenças mentais e a tendência de persistirem no tempo, deixaram entrever a possibilidade de se desvendarem as leis do desenvolvimento mental, que, para Terman, representam o mais fundamental problema de toda a psicologia. "Quando estas leis forem conhecidas", diz êle, "a porta do futuro pode abrir-se dentro de certos limites; o conhecimento do desenvolvimento mental das crianças, num dado instante, torna previsível o que elas serão quando adultos. Um programa educativo poderá traçar-se para qualquer criança. em harmonia com essa possibilidade preditiva" ⁽²⁸⁾.

Verificar o valor preditivo do Q. I. é procurar a sua constância. que se pode estudar por dois métodos: o experimental e o gráfico. O

⁽²⁶⁾ Rui Carrington Simões da Costa: "Possibilidades de predição do aproveitamento escolar dos alunos do primeiro ano dos liceus", Separata dos Liceus de Portugal, 1941.

⁽²⁷⁾ As leis que a pedagogia e a psicologia sobretudo estabelecem, são as leis estatísticas ou das médias, ainda que a psicologia tenha por fim o estudo do indivíduo. Recorde-se, no entanto, que o método estatístico se impõe sempre que em qualquer ramo do saber humano não seja possível analisar completamente os fenômenos que êle estuda.

⁽²⁸⁾ Lewis M. Terman: "The Intelligence of school Children", 1921.

método experimental assenta no re-teste, isto é, na aplicação repetida de um teste ao mesmo paciente, com intervalos de tempo que podem variar de um dia a anos. Sem dúvida, os resultados obtidos com a aplicação do mesmo teste em épocas diferentes, — *re-teste* —, não coincidem completamente, por haver certas discrepâncias, explicáveis pela imperfeição desses reativos e pela natureza variável dos pacientes. Todavia, a precisão que se exige a essa constância não vai além da que correntemente requerem tanto a prática pedagógica como a prática médica, as quais se limitam a saber até que ponto os pacientes se conservam dentro das mesmas zonas delimitadas na tabela de Terman, atrás reproduzida, para a classificação dos Q. I..

*
* *
*

A constância do Q. I. tem sido largamente controvertida. Se há autores, como Dickson ⁽²⁹⁾, que declaram que o Q. I. é relativamente constante, — o que lhe confere um valor preditivo do sucesso ou insucesso no trabalho escolar —, outros há como Doll ⁽³⁰⁾ que, ao discutirem-no, concluem que "o Q. I. não deve ser tomado como exata predição do progresso, salvo em 50 % dos casos, na melhor das hipóteses". No entretanto, de início, a constância do Q. I. foi aceita religiosamente, até que alguns autores começaram a chamar a atenção para certas variações a que êle estava sujeito.

O primeiro estudo feito sobre a constância do Q. I., foi, naturalmente, da autoria de Terman ⁽³¹⁾. Usa o método experimental submetendo ao re-teste da R. S. 315 alunos da sua Universidade, dos quais 307 tinham idades que iam de 3 a 15 anos e os restantes 8 mais do que esta última idade. O intervalo do re-teste variou entre menos de um ano e pouco mais de cinco. Nele intervieram 32 examinadores que não se preocuparam em o aplicar à mesma hora e no mesmo local.

Feitos os devidos cálculos, Terman verificou que o Q. I. variava em média 1,7 e que o erro provável da predição, ou E. P., era de 4,5 pontos em termos de Q. I., ou seja, que havia a certeza teórica de que a variação não iria além de mais ou menos 20 ($\mp 4 \times E. P.$). E como a maneira mais expressiva para evidenciar até que ponto se aproxima o resultado da primeira ao da segunda aplicação do mesmo teste, se faz pelo seu

(29) Virgil E. Dickson: "Mental tests and the classroom teacher", 1(K'7).

(30) E. A. Doll: "New thoughts about, the feebleminded", in *Journal of Educational Research*, June, 1923.

(31) Lewis M. Terman: op. cit. e "The intelligence of school Children", 4921.

coeficiente de correlação, calculou-o e obteve o alto valor de 0,933. Conclui então que os três fatores — o relativo nível da inteligência, o intervalo entre o re-teste e a idade dos pacientes — pouco influem na variação do Q. I.

Muitas experiências foram feitas no sentido de ver até que ponto se mantém essa constância. Rugg e Colloton ⁽³²⁾, em 1924, dão-nos os resultados a que chegaram vários autores e que se podem resumir como se segue:

- 1.º — A diferença média dos Q. I. obtidos com o re-teste eleva-se a 5 pontos;
- 2.º — As diferenças positivas são inferiores a 6 pontos em 50 % dos casos e as negativas a 3 pontos igualmente em 50 % dos casos;
- 3.º — O coeficiente de correlação entre os primeiros e o segundos Q. I. obtidos com a aplicação do mesmo teste, por diferentes investigadores, foi de 0,84, 0,85, 0,93, 0,94 e 0,95.

Em 1926, Hildreth ⁽³³⁾, ao estudar, pelo método experimental, 441 crianças, verificou que em 4,3 % das que tinham mais de seis anos de I. C, os Q. I., pelo re-teste, variaram de 20 ou mais pontos, o que quer dizer que numa classe normal de estudantes, pelo menos dois mudam de zona, segundo a tabela de Terman. Abaixo de 6 anos, a percentagem de variação sobe para 19. Já Cattell ⁽³⁴⁾, pelo re-teste de 1.183 crianças com intervalos que variaram entre 3 meses e 6 anos, observara uma definitiva tendência do Q. I. dos pacientes mais novos, mas de inteligência elevada, para aumentar à medida que a sua idade ia crescendo, e de diminuir nos de baixa inteligência. E Kuhlmann ⁽³⁵⁾ com os seus assistentes da Escola de Minnesota para Débeis Mentais, pelo emprego do mesmo método em 630 pacientes de um a vinte anos de idade, chega às seguintes inferências;

- 1.º — A I. M. dos débeis mentais aumenta com a idade proporcionalmente ao grau da sua deficiência;
- 2.º — De uma maneira geral a I. M. atinge o seu máximo desenvolvimento entre os 15 e 16 anos;

(32) O. H. Rugg and C. Colloton: "Constancy of I. Q. as determined by re-test", citado por Percival M. Symonds in "Measurement in secondary education", 1934.

(33) G. Hildreth: "Stanford-Binet retests of 441 school Children", in *Pedagogical Seminary*, 1926.

(34) P. Cattell: "Constant Changes in Stanford-Binet I. Q.", citado por Henry E. Garrett and M. R. Schneck in "Psychological tests, methods, and results", 1933.

(35) F. Kuhlmann: "The results of repeated mental re-examinations of 639 feebleminded over a period of ten years", in *Journal of Applied Psychology*, September, 1921.

3.º — O Q. I. diminui com a idade, mais, porém, nos graus superiores do que nos inferiores, e,

4.º — A rapidez do declínio do Q. I. aumenta com a idade.

Estas variações dizem-nos que o Q. I. representa um valor mais uniforme, de idade para idade, no meio do R. S. do que nos seus extremos.

M.^{elle} Lucie Bonnis (³⁶), em 1926, por pesquisas realizadas sob a direção do Dr. Simon, chegou às conclusões que passamos a expor:

1.º — Que o nível de inteligência dos atrasados é suscetível de melhorar tanto mais quanto menor for a idade;

2.º — Que êle se conserva estacionário ou tende a diminuir nos que apresentam grande atraso mental e bem assim nos mais idosos com um nível intelectual pouco abaixo da normalidade;

3.º — Que os normais atingem o máximo do teu desenvolvimento intelectual aos 23 anos de I. O, mas com 13 anos e 6 meses de I. M., e os oligofrênicos aos 19 anos com 9 de I. M., e,

4.º -- Como o Q. I. é de valor variável, por baixar com a idade, é conveniente submetê-lo a um cálculo de correção.

Esta idéia de M.^{elle} Bonnis se servir de um cálculo suplementar para obter um Q. I. correto, aparece também em Terman, na revisão levada a efeito por êle e por Merrill (³⁷), da sua R. S.. Segundo eles, deve fazer-se uma correção nas idades para se obter um Q. I. mais perfeito. A razão está em que, aos 13 anos de I. C o desenvolvimento mental faz-se mais lentamente, até que aos 16 anos se torna aproximadamente nulo (³⁸). Por isso, para Terman, as idades mentais acima dos 13 anos não têm a mesma significação das que lhes são inferiores, visto não coincidirem com a mediana da idade dos grupos não selecionados. Uma I. M. de 15 anos representa a norma para todos os pacientes de 16 anos ou mais, o que quer dizer que, nessa idade, o nível mental é diminuído de um ano em relação às normas estabelecidas em 1916 na R. S.-Para além dos 15 anos, consideram-se as I. M. como verdadeiramente artificiais, pelo que devem ser tidas como simples "scores". isto é, como pontos.

A idéia de M.^{elle} Bonnis usar um cálculo corretivo e a de Terman submeter a I. C. a uma correção, parecem querer dar uma aparente unidade às escalas, em vez de procurarem fazer a sua retificação. Assim.

(³⁶) Lucie Bonnis: "Le développement de l'intelligence". 1926. citado por Celsina F. Rocha e Bueno de Andrada in "Testes" e por Pieron in "Le développement mental et l'intelligence", 1929.

(³⁷) Lewis M. Terman and Maud A. Merrill: "Measuring Intelligence. A guide to the administration of the new Revised¹ Stanford-Binet test of intelligence", 1937.

(³⁸) Terman e Merrill dão na op. cit uma tabela para a correção das idades.

se repararmos bem, notaremos que as correções de Terman e Merrill dizem que depois dos 13 anos a noção da I. M. toma um caráter ambíguo. e, como a idade de 15 anos — correção feita aos 16 — marca o limite do desenvolvimento mental, após tal idade a I. C. não conta para o cálculo da Q. I. por se tornar constante. Dêste modo, verificamos que o desenvolvimento mental tem o seu limite aos 15 anos quando em verdade. a I. M. pode ir até aos 22 anos e 10 meses, — idade máxima que se obtém na revisão da R. S., de 1937. Também as I. C. superiores a 16 anos passam a ser de 15. Desta forma o cálculo do Q. I. quando a idade exceder os 16 anos e fôr o I. M. maior que o I. C é obtido com dados que não representam a expressão da realidade: uma I. M. que vai além do limite marcado para o desenvolvimento mental e uma I. C. que não é a real. E mesmo que se argumente que os 15 anos representam a mediana da idade máxima dêsse desenvolvimento, a verdade é que, como diz Terman, as I. M. depois dessa idade passam a ser scores, isto é. pontos. Parece que, querendo conservar o cálculo do Q. I., tal atitude vem corroborar a idéia de que se pretendia, com as correções, dar uma aparente unidade às escalas.

Consideremos agora um paciente de 3 anos e 5 meses de I. C. que na R. S. de 1916. obteve 5 anos e 2 meses de I. M.. o que o coloca na *categoria de gênio* por o seu Q. I. atingir 151. Para aos 13 anos conservar a mesma *categoria de gênio* precisa de ter 19 anos e 8 meses de I. M. que não se pode obter com a R. S. por tal I. M. lhe conferir um nível de adulto superior, o que não permite, por isso. comparações quantitativas. Ora, esta anomalia do Q. I., de. em certos casos, começar a diminuir, explica a crítica feita por Piéron ⁽³⁹⁾ baseada na definição dos Q. I. e sua distribuição estatística, elaborada por Yerkes e Wood. Segundo eles, os Q. I. de mais de 150 correspondem ao gênio e apresentam-se numa percentagem de 2,73. Conseqüentemente na população total dos Estados Unidos da América, devia haver perto de 3 milhões de gênios. Sem tal explicação o caso tornar-se-ia verdadeiramente alarmante, por a proporção de gênios, que é grande entre as crianças, diminuir à medida que estas avançam em idade: seria, como diz Piéron, uma verdadeira "peau de chagrin".

A esta explicação poderemos ainda acrescentar que Terman atribui às perturbações da afetividade o insucesso social dos adultos, que manifestaram uma inteligência superior durante a infância. Mesmo depois de Spearman ⁽⁴⁰⁾ ter posto em evidência o fator geral g comum, no mesmo individuo, a todas as aptidões e um fator s variável, no mesmo individuo,

⁽³⁹⁾ Henri Piéron: op. cit.

⁽⁴⁰⁾ C. Spearman: "The abilities of man", 1927. Há tradução fran-cêsa de F. Brachet, com o título de "Les aptitudes de l'homme", 1936.

segundo cada aptidão, Webb (⁴¹) descobre um novo fator *w*, — will. *vontade* —, que êle caracterizou com a frase: "persistência de motivos" (persistence of motives) que significa constância de ação resultante de uma ponderada volição. Os trabalhos de Webb foram cuidadosamente estudados por Garnett (⁴²), que demonstrou a existência de um terceiro fator unitário *c*, independente do *g* e do *w*. *a* que denominou *sagacidade* (cleverness). O fator *w*, sem valor cognitivo, engloba qualidades de perseverança, de fidedignidade, de retidão, de consciência e jovialidade, que traduzem, além da constância no objetivo, domínio de si próprio (*self-Control*). Já o fator *c* é caracterizado pela aptidão a *associar por semelhança*, fator êste essencial no gênio e que, para Spearman, é de primordial importância para todos os que seguem o professorado, a medicina e a indústria.

Como o fator *tv* intervém juntamente com o fator *g* no sucesso escolar, êle explica certas discrepâncias que por vezes aparecem entre o nível mental e o aproveitamento escolar. Mesmo o poder intelectual, — fator *g* — vai aumentando com a idade e é acompanhado, nessa marcha, pela vontade, pela originalidade, pela perseverança, pela rapidez e profundidade da compreensão, etc, — fatores *w* e *c* —, qualidades essas não evidenciáveis pelos testes de inteligência (⁴³). Estes testes só nos dão um valor aproximado do *g*, o que explica a razão por que um elevado Q. I. não prognostica o infalível sucesso na vida.

O gênio é mais qualquer coisa do que poder intelectual.

Se considerarmos agora o método gráfico, vemos que êle implica o estudo de dois fatores: o da forma da curva de desenvolvimento mental e o da distribuição do número de pontos — scores — nas sucessivas idades. Como estes dois fatores são interdependentes, se um deles fôr constante, o outro variará de tal forma que o Q. I. se torne válido e com-

(⁴¹) Truman Lee Kelley: "interpretation of educational measurements", 1927; A. T. Poffenberger: "Principles of applied psychology", 1942 e C. Spearman: op. cit.

(⁴²) Truman Kelley: op. cit. e Spearman.: op. cit.

(⁴³) Entre outras razões, foi esta que nos levou, no nosso trabalho "Testes mentais, sua história e seu valor", a dizer:

"Não obstante, deve ter-se presente que o resultado obtido com os testes não tem, de forma alguma, um caráter absoluto... Mesmo, como o *paciente forma um todo*, os resultados obtidos com a aplicação dos testes mentais não podem ser considerados isoladamente, mas sim em função de uma *tota-lidade*. Quer na Clínica, quer na Educação, quer ainda na Orientação Profissional, eles têm — não esqueçamos — de ser cotejados com o estado *físico e caracteriológico* dos pacientes."

parável de idade para idade. Dêste modo, o Q. I. é teoricamente constante, desde que:

a) O gráfico representativo do desenvolvimento mental seja uma linha reta, o que se dá quando os testes estão dispostos em *escala de idade*, com igual número de testes para cada idade, e a dispersão — desvio padrão ou σ — das I. M. aumente proporcionalmente à idade;

b) Ou que apresente a forma de uma logarítmica, — o que se verifica quando os testes estão dispostos por dificuldade crescente, se tome como norma, para cada idade, o número de testes vencidos e a dispersão ou σ , das valorizações fôr a mesma em todas as idades.

Terman ⁽⁴¹⁾ refere que, se o Q. I. permanecesse absolutamente constante, os gráficos representativos do desenvolvimento mental dos super-dotados, dos normais e dos oligofrênicos deviam ser linhas retas que guardassem entre si uma relativa distância. No entanto, isto só se daria no caso de existir uma perfeita escala para determinar o Q. I.; como tal não sucede, não se pode esperar que o Q. I. se mantenha perfeitamente constante. Todavia, Garrett e Schneck ⁽⁴⁵⁾, ao estudarem por êste método a constância do Q. I. obtido com a R. S., notaram que êle só é teoricamente constante até aos 14 anos de I. C, o que se explica por a I. M. ser uma unidade arbitrária.

Assim, se os sucessivos grupos de idades não aumentarem progressivamente, — como o que se dá a partir dos 14 anos —, a I. M. não servirá para fazer a diferenciação de um grupo para o seguinte. Ao mesmo tempo, como se não observa esse aumento, o gráfico deixa de ser uma linha reta para começar a flectir-se e, conseqüentemente, o Q. I. deixa de ser constante. A causa desta inconstância do Q. I., reside em a R. S., na idade de 14 anos de I. C, ter atingido o limite da possibilidade de diferenciar, em termos de I. M., os pacientes. Por isso, sugerem que a técnica do Q. I. não deve ser empregada, quando se aplique a R. S a pacientes de nível superior, com mais de 14 anos de I. C, e bem assim a adultos normais ou super-dotados.

Repare-se ainda em que os testes admitem um limite de desenvolvimento intelectual, variável, por vêzes, de teste para teste. Dêste modo, quando a I. M. atinge o seu máximo determinado por esse limite, torna-se constante, e, como a I. C. continua sempre a aumentar, o valor do Q. I., naturalmente, começa a diminuir. Neste caso o Q. I. tenderá para um valor cada vez menor, sempre que a I. C. ultrapasse a I. M. e os pacientes sejam normais, ou antes daquela idade-limite, se forem oligofrênicos ou super-dotados.

⁽⁴⁴⁾ Lewis A. Terman: op. cit.

⁽⁴⁵⁾ Henry E. Garrett and W. S. Schneck: "Psychological tests, methods, and results", 1933.

Já podemos agora compreender a razão por que se tornou necessário limitar também a I. C. E, mesmo assim, não se consegue eliminar, em certos casos, a diminuição do Q. I.. Exemplifiquemos:

O "Otis self-administering test of mental ability: intermediate examination", que adaptamos e andamos a aferir, tem como limite máximo da maturidade da inteligência a idade de 18 anos. Se um paciente de 11 anos de I. C. tiver, segundo este teste, a I. M. de 13 anos e 3 meses, o seu Q. I. será de 116. Aos 17 anos e 6 meses, — idade máxima a considerar neste cálculo segundo Otis —, como não pode a I. M. ir além dos 18, o Q. I. baixará para 112. Quer dizer: todos os Q. I. superiores a 112 diminuem, sempre que os pacientes atinjam os 17 anos e 6 meses de I. C.

Dissemos que os testes têm idades diferentes para término do desenvolvimento mental, o que significa que as opiniões dos psicólogos não são unânimes nesse ponto. Na verdade, Binet dá como termo dêsse desenvolvimento a idade de 15 anos e Terman e Ballard marcam a de 16. Doll coloca-o nos 13 anos, coincidindo assim com os resultados obtidos com a aplicação, nos Estados Unidos da América, da R. S., que evidenciou uma idade mental de 13,08 nos recrutas. Para Otis e Monroe a plenitude da inteligência só é atingida aos 18 anos, e Sandiford pensa que a devemos situar entre os 14 e os 16 anos.

Por outro lado, Thorndike ⁽⁴⁶⁾, que, quanto a nós, formulou a mais perfeita análise da medida da inteligência, diz-nos que nesta devemos considerar a *altura* ou *nível intelectual*, a *extensão* e a *área*. Logo, a avaliação da inteligência pode obter-se em termos de nível de dificuldade por uma certa percentagem de sucessos obtidos — *altura* —; pela proporção ou número de sucessos alcançados numa dada dificuldade — *extensão* — e, finalmente, pelo número representativo de sucessos obtidos — *área*. De uma maneira geral, os testes de inteligência não avaliam estes três aspectos, mas, ainda que o fizessem, não se saberia em que grau.

Thorndike organiza os testes *CAVD* ⁽⁴⁷⁾, ou, como lhes chama, *intelecto CAVD*. capazes de avaliar todos estes aspectos, e determina a

⁽⁴⁶⁾ Edward L. Thorndike, E. O. Bregman, ele: "The measurement of intelligence".

⁽⁴⁷⁾ O intelecto *CAVD* (intellect *CAVD*) é formado por uma série de questões, indicadas pelas letras *CAVD*. A letra C (completions) diz respeito a frases a completar; a A (arithmptical problems) à resolução de problemas de aritmética; a V (vocabulary) à compreensão de palavras isoladas e a D (directions) à compreensão de ordens dadas oralmente e compreensão de períodos isolados (Thorndike: op. cit.).

Florence L. Goodenough considera o estudo feito por Thorndike dos testes *CAVD* como "constituindo um dos trabalhos metodológicos mais bem fundamentados que possuímos".

curva do desenvolvimento para a altura. Parte do zero, eleva-se até 30 aos 6 $\frac{1}{2}$ anos de I. C. atinge 34 $\frac{1}{2}$ aos 10 $\frac{1}{2}$ anos e cêrca de 36 $\frac{1}{2}$ aos 21 anos. o que equivale a dizer que. perto dos 6 $\frac{1}{2}$ anos, o desenvolvimento começa a fazer-se com uma aceleração negativa.

A plenitude da inteligência não é atingida numa certa idade e não pára bruscamente, ao contrário do que pensavam alguns psicólogos. O que há é uma diminuição progressiva dêsse crescimento, que se estende para além dos 18 anos. Não se dá, pois, a queda brusca de um aumento que foi constante até uma certa idade, mas, tão-sòmente, como opina Thorndike, um processo que se vem formando por aceleração negativa geral com o seu início antes dos 6 $\frac{1}{2}$ anos. Também, hoje em dia. a maioria dos psicólogos admite que o desenvolvimento mental se faz com muito mais lentidão durante o período da adolescência do que nos períodos anteriores, e não termina antes da maturidade física.

Podemos dizer que o desenvolvimento mental não se apresenta tão simples como a princípio se pensava e que os testes, na sua maioria, não conseguem fazer a diferenciação dos pacientes a partir de certa idade.

Os psicólogos têm envidado os seus melhores esforços no sentido de obterem testes, a que poderemos talvez chamar mais sensíveis. Os trabalhos de Thurstone sòbre a determinação, nos testes, do zero absoluto e unidades iguais, e os de Thorndike e seus discípulos são notáveis nesse aspecto. O teste CAVD, — sem dúvida de feitura superior aos outros testes de inteligência —, a que já nos referimos, com zero absoluto e unidades iguais, consegue fazer a diferenciação nas idades em que a R. S. não a faz. E. ainda que não se tenha atingido a perfeição, estamos firmemente convencidos de que para ela caminhamos a passos firmes.

Resta agora saber se a plenitude da inteligência é atingida por todos os indivíduos na mesma idade. Julgamos que pouco se conhece sòbre o assunto; por isso, vamo-nos referir à mais importante investigação que conhecemos. O seu autor, Freeman, ⁽⁴⁸⁾ professor de psicologia educional na Universidade de Chicago, estudou o desenvolvimento mental de algumas centenas de crianças das escolas elementar e média da sua Universidade. Pelas curvas do crescimento de um grupo dessas crianças, divididas em superiores, normais e inferiores, verificou haver uma real diferença no modo do desenvolvimento dos primeiros e terceiros. Os primeiros, ou precoces, avançam numa marcha acelerada até aos 10 anos, o que faz com que a sua curva avance mais rapidamente durante dois ou três anos do que a dos terceiros ou inferiores. Em compensação. aquela curva começa a flectir-se primeiro do que esta e. quando atinge o final do desenvolvimento, a outra continua ainda a sua marcha.

⁽⁴⁸⁾ Frank N. Freeman: "Individual differences in mental growth" in *Scientific Monthly*, September, 1933.

Isto pode explicar a razão por que algumas crianças, cujo aproveitamento escolar é inferior durante os primeiros anos de estudo, mais tarde, nas escolas superiores, enfileiram ao lado dos melhores alunos. Não esqueçamos, como adverte Freeman, que nesse sucesso se deve levar em conta os fatores *vontade* e *caráter*. Conclui por dizer que devemos reconhecer como infundada a crença de que as crianças menos inteligentes não têm possibilidade de êxito, como se pensava noutros tempos.

Se os pacientes fazem o seu desenvolvimento mental segundo ritmos diferentes, deixa, naturalmente, de existir aquela relação necessária entre a I. M. e a I. O, para que o Q. I. se conserve constante.

Além destas reais discrepâncias do Q. I., por nós apontadas, outra veio avolumá-las: o ter-se verificado que os Q. I. variavam de teste para teste. Miller⁽⁴⁹⁾, por exemplo, chama a atenção, num estudo por êle feito, para o fato da I. M. de um paciente variar de 15 anos e 9 meses, num teste, até 20 anos e 4 meses noutro, e o Q. I. oscilar entre 118 e 150. Os trabalhos de Coll⁽⁵⁰⁾ e de Kefauver⁽⁵¹⁾, por tornarem possível a transmutação do Q. I. de um teste em termos do Q. I. de outro, vieram mostrar que essa variação era mais aparente que real.

Deve-se ter presente que o Q. I. foi criado para a R. S. e que tem significados diferentes, quando obtidos com outros testes. Tanto assim é que os testes costumam trazer, a par das normas próprias, as equivalentes, em termos de I. M., às da R. S. para, depois de calculados os Q. I., estes poderem ser interpretados.

Outros métodos foram ideados para interpretar o rendimento dos testes, mas só nos referimos, muito brevemente, ao *coeficiente de inteligência*, ou C. I. (coefficient of Intelligence) e ao *índice de desenvolvi-*

⁽⁴⁹⁾ W. S. Miller: "The variation and significance of intelligence quotients obtained from group test", in *Journal of Education Psychologie*, September, 1924.

⁽⁵⁰⁾ R. D. Cole: "A conversion scale for comparing scores on three secondary school intelligence tests", in *Journal of Educational Research*, October, 1929.

⁽⁵¹⁾ Grayson N. Kefauver: "Need of equating intelligence quotients obtained from group tests", in *Journal of Education Research*, february, 1929.

mento mental, ou I. D. M. (index of brightness). O primeiro foi usado por Yerkes, Bridges e Hardwick na *sua escala de pontos* ⁽⁵²⁾. É semelhante ao Q. I., diferindo em que, agora, a relação é feita entre o número de pontos alcançados na escala pelo paciente e o número de pontos-

padrão da sua idade, por isso, $C. I. = \frac{P_e}{P_p}$. Se um paciente obtiver 70

pontos e a norma para a sua idade fôr de 100, o C. I. será igual a 0,70.

Gertrude Rand ⁽⁵³⁾ estudou a variabilidade do Q. I. e do C. I. em diferentes testes e em diferentes idades no mesmo teste e concluiu que, em geral, a variabilidade do Q. I. aumenta com a idade, enquanto que a do C. I. diminui. Dá como explicação dêsse aumento não serem suficientes para manter o Q. I. constante a aceleração negativa da curva do desenvolvimento e o aumento na variabilidade dos *scores* dos testes nas idades sucessivas. Já aquela diminuição é motivada por a variação nos scores com o aumento da idade não ser proporcional ao aumento dêsses scores.

O uso do C. I. não se generalizou e até o próprio Yerkes, na revisão da sua escala de pontos, feita em 1923 ⁽⁵⁴⁾, aconselhou o emprego do Q. I. em vez do C. I. e mandou que se consultasse, para explicar tal atitude, o trabalho de J. N. Curtis, publicado no "Journal of Abnormal Psychologie", de 1918, com o título: "Point scale examinations on the high grade feeble-minded and the insane". É que a experiência mostrou que o C. I. é inferior ao Q. I. por o número de pontos que nele entram ter sido estabelecido arbitrariamente, enquanto que o Q. I. é calculado com valores mais absolutos, como sejam as idades.

O *índice de desenvolvimento mental*, ou I. D. M., foi proposto por Otis. Quando se calcula o Q. I., diz-nos êle ⁽⁵⁵⁾, com o auxílio de qualquer teste, mas desde que se conheça a I. M. na R. S. equivalente ao número de pontos nele obtidos, verifica-se que os Q. I., calculados por intermédio dos testes, apresentam uma maior variação quanto aos pacientes mais novos do que quanto aos de mais idade. Notou também que

⁽⁵²⁾ R. M. Yerkes, J. W. Bridges and R. S. Hardwicli: "A point scale for measuring menial ability", 1915.

⁽⁵³⁾ Gertrude Rand: "A discussion of the quotient method of specifying test result s", citado por Freeman in "Menial lests, their li istory, prin-Oiples and application", revised edition, 1939.

⁽⁵⁴⁾ Robert M. Yerkes and Jòsephine Curtis Foster: "A point scale for measuring mental ability, 1923 révision".

⁽⁵⁵⁾ Arthur S. Otis: "Statistical method in educational measurement", 1925.

um paciente, que ocupava, por exemplo, o percentil 75 (") na escala de habilidade mental, entre os pacientes da sua idade, obtivera um score no seu "Otis intelligence scale advanced examination", de cerca de 20 pontos acima dos da norma estabelecida para a sua idade, fosse esta qual fosse. Igualmente, um paciente situado no percentil 25 obtém um score de 20 pontos abaixo dos da norma da sua idade, também seja qual for a idade. Tudo indica que o número de pontos que estão acima ou abaixo da norma correspondente à idade do paciente, e uma medida mais constante do que o Q. I.

Por estas razões, Otis propõe como medida do desenvolvimento mental a diferença entre o número de pontos alcançados pelo paciente e os correspondentes à norma da sua idade. Para evitar números negativos, deve adicionar-se algêbricamente o número 100 a esse resultado, número representativo da exata normalidade. Ao valor, assim achado, deu-lhe o nome de *índice de desenvolvimento mental* (index of brightness) ⁽⁵⁷⁾.

Por esta forma, um paciente que no teste alcança 89 pontos e a norma para a sua idade for de 80, terá um I. D. M. igual a 109 ($89 - 80 = 9$ logo $100 + 9 = 109$); se obtivesse 71 pontos no teste, teria um I. D. M. de 91 ($71 - 80 = -9$ logo $100 - 9 = 91$). É evidente que com tal método, quando a superioridade ou a inferioridade forem iguais em valor absoluto, têm o mesmo significado, qualquer que seja a idade que se considere.

O I. D. M. não pode ser comparado diretamente com o Q. I. por serem fundamentalmente diferentes os princípios em que se baseiam. E, apesar de Otis frisar que êle é mais constante e mais válido do que o

Q. I., a verdade é que só tem sido por êle usado.

Por volta do ano de 1924, Heinis, professor da Universidade de Genebra, publicou um trabalho intitulado "La loi du développement men-

⁽⁵⁶⁾ É o mesmo que dizer que o paciente excede 75 %. no score, os pacientes selecionados da sua idade. A escala de percentis vai de 0 a 100 e o percentil 50 representa a exata normalidade.

⁽⁵⁷⁾ Torna-se bastante difícil encontrar um equivalente literal para "index of brightness". que nós, à falta de melhor, traduzimos por *índice de desenvolvimento mental*.

Para que o leitor faça uma idéia do sentido do *brightness*, transcrevemos do Manual do "Otis self-administering test of mental ability" o que se segue:

"The term "mental ability" refers to that innate mental quality which increases with age. whereas the term "brightness" refers to that constant quality which determines the rate of growth of the mental ability of an individual and the degree of mental ability which he will eventually reach.

Mental ability is measured by the individual's score in the test. A measure of his brightness is obtained by comparing his score with that of others of his own age."

tal" ⁽²⁸⁾. com que pretende responder à pergunta: "qual é a lei quantitativa do desenvolvimento da inteligência humana?". O conhecimento exato desta lei permitirá, na verdade, deduzir matematicamente a *constante pessoal*, entrevista por Binet com a diferença entre a I. M. e a I. C. é que Stern julgou obter com o seu Q. I.. Para esse fim, tornava-se necessária uma série de provas racionalmente graduadas e aplicáveis a todas as idades. Por isso, Heinis serve-se do método de exame de inteligência do Dr. Vermeylen, formado por 15 provas, cada uma das quais com 10 testes graduados por ordem de dificuldade crescente, para estudar a curva de desenvolvimento mental. Chega à conclusão de que ela tem a forma da logarítmica

$$y = a - b e^{-\frac{x}{d}}$$

em que a , b e d são constantes diferentes de zero. x a idade e e a base dos logaritmos naturais ou neperianos. Nesta equação, se para $x = 0$ fôr $y = 0$, será $a = b$. Em tal hipótese, a expressão algébrica do desenvolvimento mental é dada por

$$y = b \left(1 - e^{-\frac{x}{d}} \right) \dots \dots (1)$$

Se nesta equação substituirmos o b e o d pelos valores calculados com os resultados dados pelo sistema Vermeylen, obteremos

$$y = 429 \left(1 - e^{-\frac{x}{6,875}} \right)$$

Com ela, poderemos traçar a curva de desenvolvimento, que evidencia a marcha ascensional da inteligência humana de início rápido, pois aos 5 anos já completou metade da sua evolução mental, para continuar depois a diminuir, de ano para ano, até à idade de 40 anos, idade esta em que o homem normal praticamente atinge a sua maturidade.

Se agora representarmos a curva de desenvolvimento individual por

$$Y = B \left(1 - e^{-\frac{x}{d}} \right)$$

⁽²⁸⁾ Hugo Heinis: "La loi du développement mental", in *Archives de Psychologie*, septembre 1924.

a do desenvolvimento médio será

$$y = b \left(1 - e^{-\frac{x}{d}} \right)$$

e, se dividirmos membro a membro, obteremos

$$\frac{y}{y} = \frac{B}{b} = c$$

Este quociente $\frac{B}{b} = c$, como não contém nenhuma variável, é, sem

dúvida, uma constante; por isso mesmo, é independente não só do sistema de testes empregados, como da sua aferição, para somente depender do paciente. É uma verdadeira *constante pessoal*, a que Heinis deu o nome de *coeficiente pessoal* e que assim definiu:

"O coeficiente pessoal é igual ao quociente do resultado do exame de inteligência pelo grau de inteligência normal correspondente à idade do paciente, sendo as duas medidas dadas em graduação absoluta".

Assim, se representarmos por x_1 a I. M., o resultado do exame, de qualquer paciente, será segundo a equação (I)

$$y_1 = b \left(1 - e^{-\frac{x_1}{d}} \right)$$

ou seja, o seu score traduzido em unidades de crescimento mental. Da mesma maneira, o grau de inteligência normal correspondente à I. C., x_2 , desse paciente, representa-se por:

$$y_2 = b \left(1 - e^{-\frac{x_2}{d}} \right)$$

ou, dizendo de outra maneira, o *score* médio para a sua idade dado em unidades de crescimento mental. Donde, o *coeficiente pessoal*, ou C. P. exprimir-se pela relação:

$$\frac{y_1}{y_2} = \frac{b \left(1 - e^{-\frac{x_1}{d}} \right)}{b \left(1 - e^{-\frac{x_2}{d}} \right)} \quad \text{ou} \quad \text{C. P.} = \frac{1 - e^{-\frac{x_1}{d}}}{1 - e^{-\frac{x_2}{d}}}$$

Podemos, agora, dar uma definição talvez mais clara de *coeficiente pessoal*:

A razão entre o score obtido pelo paciente no teste, expresso em unidades de crescimento mental, e o score médio correspondente à sua idade, também expresso nas mesmas unidades.

Para evidenciar a superioridade do C. P. sobre o Q. I., serve-se Heinis dos dados que Stern reuniu com o fim de mostrar a constância do seu Q. I., e junta-lhe os valores do C. P., também obtidos com esses dados, os quais agrupou no quadro que damos a seguir:

Quadro dos Q. I. e dos C. P. médios das crianças normais

Idade	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Chotzen	Q. I. C. P.	0,79 0,88	0,72 0,84	0,70 0,84	0,07 0,84				
Weigl	Q. I. C. P.	0,75 0,86	0,76 0,87	0,73 0,86	0,71 0,87	0,67 0,85			
Bloch-Lippa	Q. I. C. P.	0,74 0,85	0,72 0,84	0,69 0,84	0,68 0,84	0,68 0,85	0,62 0,83		
Descouedres	Q. I. 0,78 C. P. 0,87	0,75 0,80	0,75 0,86	0,67 0,82	0,67 0,83	0,60 0,80			
Jaederholm	Q. I. C. P.		0,71 0,84	0,77 0,89	0,77 0,89	0,77 0,90	0,73 0,89	0,74 0,90	0,71 0,89

O quadro mostra claramente que as variações do Q. I., que Stern atribuía à imperfeição do sistema Binet-Simon, reduzem-se quando se utiliza o C. P..

É possível, pois, calcular o C. P. de qualquer paciente — que é constante de idade para idade — desde que o I. M. tenha sido previamente determinado por qualquer método.

Heinis conclui que o *coeficiente pessoal* é suscetível de servir de base a uma classificação racional das inteligências. E, assim, serve-se da classificação dos Q. I. de Terman e dá-nos a correspondente em C. P.

Que saibamos, o trabalho de Heinis não teve repercussão na Europa, passando, por assim dizer, despercebido. Já não sucedeu o mesmo nos Estados Unidos da América, onde como sempre, os seus investigadores procuraram certificar-se se, de fato, a superioridade do C. P. era

uma realidade. Começaram por solicitar de Heinis um artigo, em que expusesse as suas idéias, o qual apareceu nas importantes revistas "The Journal of Educational Psychologie" e "Journal of Applied Psychology" ⁽⁵⁹⁾•

Neste novo trabalho, afora as idéias já expendidas no anterior. mostra, servindo-se de um estudo de Kuhlmann sôbre o reteste nas crianças de inteligência abaixo da média, que o C. P. também é sensivelmente constante nos imbecis, nos débeis mentais e nos atrasados.

Segue-se o quadro por êle organizado:

C. P. ⁽⁶⁰⁾

Idades	9,5	10,5	11,5	12,5	13,5	14,5	15,5
Atrasados	87	87	87	87	87	87	87
Débeis mentais . .	76	78	78	78	78	78	79
Imbecis		56	56	56	56	56	56

Finalmente, como não é fácil calcular o C. P., dá, no final do trabalho, uma tabela de dupla entrada, na qual uma delas corresponde às I. M. de 3 a 15 anos e a outra às I. C. de 6 aos 16 anos, o que permite obter os C. P. diretamente.

Aparece logo, em 1927, um trabalho de Kuhlmann, que considera o valor preditivo do C. P. superior ao do Q. I. não só nos pacientes que estão abaixo da média como nos que se encontram acima dela ⁽⁶¹⁾. Convicto da superioridade do C. P. sôbre o Q. I., escreveu:

"O método de Heinis foi estudado durante anos e é evidente a sua superioridade sôbre o Q. I. como medida da inteligência. *É de recomendar o seu emprego em vez do Q. I., pelo menos em todas as idades mentais abaixo do nível médio dos adultos* ⁽⁶²⁾.

Transcreve, a seguir, a tabela de unidades de crescimento mental. segundo Heinis, calculada por Hilden, para, por uma simples divisão, se obter o C. P. quando se conhecem as I. M. por intermédio do resultado da aplicação do "Kuhlmann-Anderson Intelligence tests".

⁽⁵⁹⁾ H. Heinis: "A Personal Constant", in *Journal of Educational psy-chology* e *Journal of Applied Psychology*. March, 1926.

⁽⁶⁰⁾ Para evitar números decimais, multiplicamos por 100 os C. P. similarmente au que s..... costuma fazer corn os Q. I.

⁽⁶¹⁾ F. Kuhlmann: "A median menial age method of weighting and scaling mental tests", citado por Katherine Preston Hradway and E. Louise Hoffeditz in "The basis for the Personal Constant". *Journal of Educational Psyrhologie*, October, 1937.

⁽⁸²⁾ F. Kuhlmann and Rose &. Anderson: "Kuhlmanr Anderson in-telligence tests. Instruction manual", fourth adition, 1933,

Riley (⁶³), em 1930, aborda também o problema. Procura verificar se o valor preditivo do C. P. é, de fato, superior ao do Q. I. não só para os super-dotados como para os oligofrênicos e chega aos resultados

quantitativos que passamos a expor:

1.º — A correlação entre o C. P., obtida pela primeira e pela última aplicação do mesmo teste é superior de 6 a 12 pontos às calculadas, nas mesmas condições, entre os Q. I.;

2.º — Haver mais de 35 % de casos de diferença de 10 pontos entre os Q. I. obtidos pelo re-teste do que para iguais diferenças do C. P.;

3.º — R. I. M., predita com o auxílio do C. P., aproxima-se, em média, cêrca de um ano mais do resultado alcançado por meio do teste do que a predita pelo Q. I.;

4.º — A média das diferenças entre os C. P., calculadas com o auxílio do re-teste, é menor do que as mesmas diferenças entre os Q. I., c

5.º — A média da diferença entre os Q. I., obtidos com a primeira aplicação dos testes e a última, é de 11 pontos, quando para o C. P. é somente de 1.

Na opinião de Riley, é manifesta a superioridade dos C. P. em relação aos Q. I. como instrumentos de predição nos super-dotados e nos oligofrênicos.

(⁶³) Gordom L. Riley: "A Comparison of the P. C. and I. Q.", in *Psychological Clinic*, february, 1930.

Aproveitamos a oportunidade para agradecer ao Diretor do Laborató-rio de Psicologia e Clínica da Universidade da Pensylvania, Dr. R. A. Brotemarkle e ao Dr. Witmer a amabilidade da oferta do referido número da revista.

Por curiosa, transcrevemos a carta que recebemos:

"My dear Sir:

The Psychological Clinic discontinued Publication some years ago. Dr. Witmer, the editor, has left a number of issues with us, and we are very happy indeed with his approval to forward you a copy of the issue of February, 1930, containing the article requested.

We further take pleasure in having returned your check to the Trust Company of North America and asking them to return it to you. Wishing you every success in your work.

Sincerely,
R. A. Brotemarkle.
Director"

Três anos depois Hilden ⁽⁶⁴⁾, por reconhecer a importância do C. P., dá à estampa a tabela, a que já nos referimos, e serve-se dos dados obtidos por Baldwin e Stecher para comparar as curvas das variações dos Q. I. e dos C. P.. Enquanto que a do Q. I. apresenta variações negativas, que atingem o seu máximo com — 8, a do C. P. oscila entre — 1 e + 1. Também Hilden ⁽⁶⁵⁾ encontra uma variação média de — 5,91 entre a I. M. obtida e a predita por intermédio do Q. I. em 639 oligo-frênicos — 1,08 quando se servia do C. P.. Por outro lado, as variações do Q. I. médio aumentaram com o intervalo entre o re-teste: após um ano, é de — 1,8, e, depois de seis, ascende a — 7,8. Já o C. P. varia de — 1 depois de um ano e de + 0,5 após seis.

As conclusões a que chegou McIntire ⁽⁶⁶⁾, em 1934, pelo estudo feito em 40 oligofrênicos examinados sucessivamente durante 10 anos. coincidem com as que enumerámos e, para Hoakley ⁽⁶⁷⁾, o C. P., além de ser mais constante, é um índice mais representativo do que o Q. I.

Já Cattell ⁽⁶⁸⁾, ao fazer o estudo comparativo entre os Q. I. e os C. P. nos super-dotados, nos normais e nos oligofrênicos, chega a resultados que divergem um tanto dos anteriormente referidos.

Eis o quadro com tais resultados:

Intervalo em anos entre o re-teste	Oligofrênicos		Normais		Super-dotados	
	Q. I.	C. P.	Q. I.	C. P.	Q. I.	C. P.
1	80	88	103	102	129	115
2	75	85	99	99	128	113
3	76	86	100	100	128	112
4	75	87	100	100	128	110
5	74	87	100	100	130	110
6	71	87	98	99	130	109
7	72	88	98	99	130	108
8	69	87	99	100	130	107
Médias	74	87	100	100	129	110

⁽⁶⁴⁾ A. H. Hilden: "Table of Heinis Personal Constant values", 1933.

⁽⁶⁵⁾ A. H. Hilden: "A Comparative study of the intelligence quotient and Heinis' Personal Constant", citado por Katherine Preston Bradway and E. Louise Hoffeditz in "The basis for the- Personal Constant", etc.

⁽⁶⁶⁾ J. T. McIntire: "The predictability of the Personal Constant", citado por Katherine Bradway and E. Hoffeditz in "The basis for the Personal Consatat", etc.

⁽⁶⁷⁾ Z. P. Hoakley: "A Comparison of the Personal Constant and the Intelligence Quotient", referido por K. Bradway e E. Hoffeditz in op. cit.

⁽⁶⁸⁾ Psyche Cattell: "The Heinis Personal Constant as a substitute for the I. Q.", in *Journal of Educational Psychology*, march, 1933.

O quadro mostra que os Q. I. dos super-dotados não aumentam com o decorrer dos anos do paciente, isto é, são constantes, contrariamente ao que, como vimos, foi observado por Kuhlmann. A explicação do fato é dada nas conclusões a que o autor chegou e que passamos a expor:

1.º — O.C. P. é mais constante do que o Q. I. para os pacientes que acusem uma inteligência abaixo da média, mas menos constante para os que tenham uma inteligência acima da média;

2.º — Tudo indica que o aumento do Q. I., verificado à medida que a idade avança, quando obtido com a R. S., e não verificado quando se usam outros testes, como sucedeu com o autor, depende mais do teste empregado do que da própria técnica do Q. I..

Greene e Jorgensen ⁽⁶⁹⁾ consagram, numa das suas obras, algumas páginas ao C. P. Transcrevem a tabela calculada por Hilden e referem-se às observações de Kuhlmann. Por outro lado, Freeman ⁽⁷⁰⁾ diz-nos que a verificação empírica da superioridade do C. P. sobre o Q. I. não é inteiramente concludente e abona-se com os trabalhos, já por nós citados, de Kuhlmann, de Hilden e de Cattell.

*

*

*

Em 1940, conseguimos obter o número do "Archives de Psychologie", que contém o trabalho de Heinis e resolvemos, por uma modesta investigação, verificar se, de feito, o C. P. é mais constante do que o Q. I.. Para tal fim, usamos o "Teste de desenvolvimento mental de Otis" ⁽⁷¹⁾, que adaptamos e andamos a aferir. O re-teste foi aplicado com intervalos de 1, 2, 3 e 4 anos, a pacientes de 10 ou mais anos, alunos do Liceu de Sá de Miranda, da Escola Industrial e Comercial Bartolomeu dos Mártires e do Seminário de Nossa Senhora da Conceição.

Depois de feito o re-teste com os intervalos que indicamos, e obtidos os Q. I. e os C. P., calculamos os coeficientes de correlação entre cada um deles, pelo método Pearsonalno. Apresentamos, a seguir, o quadro de correlação dos Q. I. e respectivo cálculo, para mostrar a forma como obtivemos esse coeficiente.

⁽⁶⁹⁾ Harry A. Greene and Albert N. Jorgensen: "The use and interpretation of high school tests", 1940.

⁽⁷⁰⁾ Frank N. Freeman: "Mental tests, their history, principles and applications", revised edition, 1939.

⁽⁷¹⁾ É o "Otis self-administering test of mental ability: Intermediate examination", que adaptamos e andamos a aferir, para as crianças portuguesas, com a devida autorização do autor e editor — trabalho êste subsidiado pelo Instituto para a Alta Cultura.

$$\begin{array}{lll}
 a = 1529 - 39,85 = 1489,15 & \log b = 3,19838 & \log a = 3,17289 \\
 b = 1601 - 22,20 = 1578,80 & \log c = 3,28646 & \frac{1}{2} \log bc = 3,24242 \\
 c = 2005 - 71,50 = 1933,50 & \log bc = 6,48484 & \log r = 1,93017 \\
 d = 1196,18 - 22,20 = 1173,98 & \frac{1}{2} \log bc = 3,24242 & \\
 e = 1491,49 - 71,50 = 1419,99 & &
 \end{array}$$

$$\therefore r = 0,852 \text{ ou } r = 0,85 \pm 0,01$$

$$\begin{array}{ll}
 \log d = 3,06967 & \log e = 3,15229 \\
 \log b = 3,19838 & \log c = 3,28646 \\
 \log d/b = 1,87129 & \log c/e = 1,86583 \\
 \frac{1}{2} \log d/b = 1,935645 & \frac{1}{2} \log c/e = 1,932915
 \end{array}$$

$$r_{xy} = 0,862 \text{ ou } r_{xy} = 0,86 \pm 0,01$$

$$r_{yx} = 0,857 \text{ ou } r_{yx} = 0,86 \pm 0,01$$

$$r = \frac{a}{\sqrt{\frac{d}{b}}}; r_{xy} = \sqrt{\frac{d}{b}}; r_{yx} = \sqrt{\frac{e}{d}}$$

$$a = \sum [Y(\sum X)] - \frac{\sum(\sum X) \cdot \sum(\sum Y)}{N}; b = \sum F_x X^2 - \frac{[\sum(\sum X)]^2}{N};$$

$$c = \sum F_y Y^2 - \frac{[\sum(\sum Y)]^2}{N}; d = \sum \left[\frac{(\sum X)^2}{F_y} \right] - \frac{[\sum(\sum X)]^2}{N};$$

$$e = \sum \left[\frac{(\sum Y)^2}{F_x} \right] - \frac{[\sum(\sum Y)]^2}{N}$$

Na correlação linear, as médias dos valores das colunas do X, consideradas como abscissas, e o valor médio das classes do Y consideradas como ordenadas, determinam, no quadro de correlação, — quadro n.º 1 —, uma série de pontos que se distribuem nas proximidades de duas retas conhecidas por *linha de regressão* ⁽⁷²⁾ dos X sobre os Y e dos Y sobre os X. No caso dos pontos estarem sobre essas linhas, a correlação é igual à unidade e atinge o seu valor máximo. Se os pontos delas se

⁽⁷²⁾ Quem primeiro usou o termo *regressão* foi Galton. Como tivesse notado que a estatura das gerações tende para um nível que é a estatura média da população geral, chamou a esta convergência *princípio de regressão* e à linha que representa a relação entre a estatura dos pais e a dos filhos, *linha de regressão*.

Ainda que hoje se empregue esta expressão, é de notar que já não tem o significado que inicialmente lhe foi atribuído por Galton.

afastarem, a correlação diminui. Quer dizer: a correlação dá-nos a medida da dispersão das médias em referência às linhas de regressão.

Quando os pontos se dispõem em volta de uma curva, neste caso *curva de regressão*, temos uma correlação curvilínea. A medida da dispersão das médias em volta desta curva é dada pela *razão de correlação*, que é costume representar pela letra η (eta), do alfabeto grego.

Quando se calcula a correlação, é necessário determinar sempre os valores de "eta". É que se considerarmos como linear uma correlação que, de fato, o não é, obteremos a medida da dispersão das médias, não em volta de uma curva, mas sim de uma reta, o que determina uma maior dispersão. Como, quanto maior esta fôr menor será o coeficiente de correlação, se este fôr inferior àquele que devia exprimir a verdadeira relação entre as variáveis, tal caso pode levar-nos a considerar sem valor um coeficiente que, na verdade, o tem.

Convém saber que o "eta" nunca é inferior ao coeficiente de correlação — que se representa pela letra r —: ou é igual ou superior.

Por isso, calculamos os valores do "eta" para depois verificarmos a linearidade ou não linearidade da correlação pelo emprego do teste *de Blakeman* ⁽⁷³⁾. Podemos exprimi-lo da seguinte forma: a diferença entre $0\eta^2$ e $0r^2$, que se designará pela letra "zeta" (ζ) do alfabeto grego, é considerada como significativa, desde que se verifique a desigualdade

$$\zeta < \frac{4,047}{\sqrt{N}} \sqrt{(n^2 - r^2) \{ (1 - \eta^2)^2 - (1 - r^2)^2 + 1 \}}$$

em que o N representa o total das freqüências.

No nosso caso, depois de substituirmos os valores e de efetuarmos as operações, obtivemos $0,0171 < 0,338$, donde se infere que a correlação é linear.

Além do r , calculamos as medianas Md_y e Md_x , os desvios padrões σ_y e σ_x , a tendência central da variação $T. C. V.$ e os erros prováveis da predição $E. P._y$ e $E. P._x$, tanto do Q. I. como do C. P.. Damos, a seguir, os valores obtidos:

QUADRO N.º 2

	r	Md_y	Md_x	σ_y	σ_x	$T. C. V.$	$E. P._y$	$E. P._x$
Q. I. . .	0,852	93,11	97,83	14,20	12,85	1,84	5,05	4,57
C. P. . .	0,988	98,18	100,29	4,05	3,78	0,26	0,38	0,36

⁽⁷³⁾ Devemos dizer que o teste de Blakeman não dá com absoluto rigor a não linearidade da correlação. Veja-se a crítica feita a este teste por Fisher a páginas 265, na sua obra "Statistical methods for research workers", seventh edition, revised and enlarged, 1938.

Como tivemos ocasião de referir, a maneira mais expressiva para evidenciar até que ponto se aproximam os Q. I., quando obtidos pelo reteste, é pelo cálculo do r. Quanto mais alto fôr esse coeficiente» tanto mais se aproximam, ou conservam a mesma variação, os Q. I.. Logo, o alto valor $0,988 \pm 0,001$ encontrado para r entre os C. P., quer exprimir que os C. P. são mais constantes que os Q. I.. Também a diferença das medianas do Q. I. é de 4,72 enquanto que a do C. P. é de 2,11 e os desvios padrões dos C. P. são menores do que os do Q. I., o que mostra que a dispersão dos C. P. é menor do que as do Q. I.. Finalmente, a tendência central da variação e o erro provável da predição do C. P. são menores do que os do Q. I., o que vem mais uma vez abonar a sua constância.

Procuramos também comparar as médias dos Q. I. e dos C. P. em relação ao tempo que medeia entre o re-teste em três grupos de pacientes, assim constituídos: oligofrênicos, normais, e super-dotados. Seguem-se os resultados obtidos:

QUADRO N.º 3

Intervalo em unos entre o re-teste	Oligofrênicos		Normais		Super-dotados	
	Q. I.	C. P.	Q. I.	C. P.	Q. I.	C. P.
	82	94	98	99	117	105
	82	94	97	99	117	105
	84	94	99	100	114	105
	85	94	97	99	114	105

Repare-se que os C. P. do primeiro e terceiro grupos não variam com o intervalo entre as aplicações do teste; somente, no segundo grupo, se nota a variação de um ponto. Já nos Q. I.. as variações são de três pontos no primeiro grupo, dois no segundo e três no terceiro, o que vem mais uma vez confirmar a constância do C. P. em relação ao Q. I..

Devemos chamar a atenção, no entanto, para o fato de que, contrariamente às observações de Kuhlmann e de Cattell, as médias dos Q. I. do terceiro grupo, por nós calculadas, diminuem com o aumento do intervalo entre o re-teste e os do primeiro grupo aumentam, ainda que as diferenças não vão além de três pontos. Tais discrepâncias devem atribuir-se, como pensa Cattell, mais ao teste do que à própria técnica do Q. I.

Uma outra forma de fazer o estudo comparativo dos Q. I. e dos C. P., quanto à sua constância, é pela diferença para mais ou para menos entre os Q. I. e entre os C. P. obtidos pelo re-teste. E, como julgamos

ser esta a forma mais evidente para mostrar-se a maior ou menor variação, damos, no quadro que se segue, não só as diferenças dos Q. I. e as dos C. P. como também as dos I. D. M..

QUADRO N.º 4

Classes	Frequências		
	Q. I.	I. D. M.	C. P.
+ 19-21	2		
16-18	10	2	
13-15	17	13	
10-12	27	20	
7-9	36	48	7
4-6	38	35	48
1-3	36	47	99
0	4	9	21
Diferenças para menos |			
1-3	25	25	47
4-6	18	21	14
7-9	13	10	4
10-12	8	6	
13-15	3	3	
16-18	1	1	
19-21	2		
Total	240	240	240

De uma maneira geral, as variações dos I. D. M. são menores que as dos Q. I.. Basta notar que não se apresenta nenhum caso com diferenças entre 19 e 21 pontos, tanto para mais como para menos, enquanto que nos Q. I. há 2 para mais e 2 para menos. Também entre os 16 e 18 pontos só se notam 2 casos para mais quando os Q. I. apresentam 10. O número de casos em que não houve variação é superior em 5 pontos ao Q. I..

Nos C. P. só começam as diferenças entre os 7 e 9 pontos tanto para mais como para menos, mas enquanto os C. P. apresentam 7 para mais e 4 para menos, os Q. I. têm 38 para mais e 13 para menos. Quanto aos casos de variação nula, os Q. I. não passam de 4, ao passo que os C. P. sobem até 21.

Por serem bastante eloqüentes e significativas, oferecemos abaixo as percentagens das diferenças, divididas em três grupos: as nulas, as de 0 a 9 e as de mais de 9.

QUADRO N.º 5

Diferenças	Q. I.	C. P.
Nulas	1,67 %	8,75 %
De 0 a 9	69,17 %	91,25 %
Mais de 9	29,16 %	
	100,00 %	100,00 %

Conviria agora verificar como estas diferenças se distribuem nos oligofrênicos, nos normais e nos super-dotados. Como nas 240 freqüências do quadro n.º 4 só 41 eram de super-dotados, voltamos a fazer novas aplicações do teste. E, assim, obtivemos um total de 407 freqüências, que se distribuem como apresentamos no quadro n.º 6 da página seguinte.

Os resultados são sensivelmente iguais aos do quadro n.º 4. Tanto as percentagens para mais como para menos, aproximam-se bastante. Há, no entanto, uma discrepância, ainda que relativamente pequena. A percentagem do número de freqüências para mais e para menos acima da classe 7-9 dos Q. I., no quadro 4, era de 29,16 e, agora, subiu para 33,91 e, conseqüentemente, a inferior à classe 7-9, inclusive, baixou para 64,37.

Na distribuição dos três grupos, nota-se que nos Q. I. dos oligofrênicos, as diferenças para mais são 3,8 vezes superiores às diferenças para menos; nos normais, já diminuem para 2,1 vezes, e nos super-dotados baixa ainda para 1,6. Quer dizer: os Q. I. obtidos com o nosso teste têm a tendência, ainda que pequena, para aumentarem no primeiro grupo, - tendência essa que se vai diluindo nos outros grupos. No conjunto, verifica-se um predomínio das diferenças para mais, que são 1,5 vezes superiores às diferenças para menos.

Ao contrário do verificado por nós, Terman⁽⁷⁴⁾, no re-teste de 434 pacientes, com a sua R. S. obtém diferenças para menos que sobrepujam levemente as diferenças para mais. Assim, nos oligofrênicos aquelas diferenças são 1,4 vezes superiores a estas; nos normais são o dobro, nos super-dotados 1,1 vezes e no total 1,5.

⁽⁷⁴⁾ Lewis M. Terman: "The intelligence of school children"; 4921.

Classes	Oligofrênicos		Normais		Super-dotados		Total		
	Q. I.	C. P.	Q. I.	C. P.	Q. I.	C. P.	Q. I.	C. P.	
Diferenças para mais +	19-21	4	6		2		12		
	16-18	5	13		8		26		
	13-15	7	10		7		24		
	10-12	22		17		8		47	
	7-9	26	7	21	6	4	1	51	14
	4-6	15	42	28	25	15	11	58	78
	1-3	27	53	24	77	11	31	62	161
0	2	8	3	22	2	11	7	41	
Diferenças para menos -	1-3	9	19	22	41	3	25	34	85
	4-6	7	7	15	8	12	10	34	25
	7-9	4		11		9	3	23	3
	10-12	2		6		3		11	
	13-15	3		2		3		8	
	16-18	1		1		3		5	
	19-21	2				3		5	
Somas . .	136	136	179	179	92	92	407	407	

Também Nettels ⁽⁷⁵⁾ encontra, entre duas aplicações do mesmo teste a 130 pacientes, com o intervalo de 3 anos, diferenças para menos duas vezes superiores às das diferenças para mais, no Q. I.

Imputamos êste desacordo, entre os resultados da nossa experiência e a de Terman e Nettels, sobretudo ao nosso teste, ainda que deva também intervir a maneira de ser dos pacientes.

O valor preditivo do C. P. é manifestamente superior ao do Q. I. nos três grupos. Em todos eles, as diferenças dos C. P. não ultrapassam a classe 7-9 e até nos dois primeiros as diferenças para menos têm por limite a classe 4-6, ao passo que os Q. I. estendem-se até à classe 19-21, tanto para mais como para menos, exceto nos normais, que, para menos, não vão além da classe 16-18.

⁽⁷⁵⁾ G. H. Nettels: "A study on the constancy of the I. Q.", in *Los Angeles Educational Research Bulletin*, november, 1926.

Como remate geral da nossa modesta investigação, pronunciamos-nos a favor da preferência do C. P. sobre o Q. I. por aquele ter um valor mais constante e permitir, por isso, uma classificação mais racional e própria da inteligência humana. Aconselhamos, portanto, o seu emprego quando se pretende interpretar o rendimento dos testes. Para tal fim, segue-se uma tabela de classificação dos C. P., elaborada por Heinis:

CLASSIFICAÇÃO (70)

Designações	C. P.
Idiota	0 a 40
Imbecil	41 a 68
Débil	69 a 86
Fraco	87 a 96
Normal	97 a 102
Forte	103 a 112
Superior	113 a 130

Como é trabalhoso o cálculo do C. P., damos no final do presente estudo uma tabela, por nós calculada, que permite obter rapidamente o C. P., É uma tabela de dupla entrada, em que uma delas corresponde á I. M. e a outra á I. C. e que vai, cada uma, desde a idade de 7 aos 18 anos.

Três casos se podem dar quando se recorre à tabela: as duas idades estarem nela incluídas, uma delas não estar expressa ou não estarem as duas. No primeiro caso, basta entrar com as duas idades para obter-se logo o C. P.. Se uma delas não está na tabela, procuram-se os C. P. correspondentes às duas idades que lhe estão mais próximas para, depois, calcular-se a sua média aritmética; no caso das duas não se encontrarem na tabela, tem que fazer-se o mesmo com as duas idades mais próximas de cada uma das idades conhecidas.

Exemplifiquemos:

1.º caso — O paciente tem 11 anos e 2 meses de I. M. e 10 anos e 4 meses de I. C. Entra-se na tabela com as duas idades e obtêm-se imediatamente o C. P. igual a 103.

(76) H. Heinis: "A Personal Constant", in *Journal of Education Psychology*, march, 1926.

2.º caso — A I. M. do paciente é de 11 anos e 2 meses e a I. C. de 10 anos e 2 meses. Como a tabela não tem a I. C. de 10 anos e 2 meses, começa-se por achar o C. P. correspondente à idade de 11 anos e 4 meses de I. M. e de 10 anos de I. C., depois entre a mesma I. M. de 11 anos e 4 meses e a I. C. de 10 anos e 4 meses, por ser a que mais se aproxima da I. C. anterior, e calcula-se a média aritmética dos dois C. P. obtidos.

Assim:

11 anos e 4 meses de I. M.

11 anos e 4 meses de I. M.

C. P. = 104 10

anos e 4 meses de I. C. J

A média aritmética é 104,5, logo C. P. = 105.

3.º caso — O paciente tem a I. M. de 10 anos e 3 meses e a I. C. de 8 anos e 7 meses. Como estas duas idades não se encontram na tabela, tem de procurar-se primeiro a C. P. correspondente às idades de 10 anos e 2 meses de I. M. e de 8 anos e 4 meses de I. C. e, em seguida, a de 10 anos e 2 meses de I. M. e 8 anos e 8 meses de I. C., para, finalmente, determinar-se a média aritmética dos dois C. P. encontrados. Temos:

10 anos e 2 meses de I. M.

C. P. = 110

8 anos e 4 meses de I. C. J

10 anos e 4 meses de I. M.

C. P. = 108

8 anos e 8 meses de I. C. J Logo,

C. P. = 109.

No presente trabalho, fizemos uma crítica que, além de incidir sobre alguns métodos de interpretação dos testes, envolve, ainda que ao de leve, os próprios testes. Nela, salienta-se igualmente os esforços tendentes a

uma almejada perfeição, anseio próprio de todos os que trabalham em prol da ciência. Não sirva, pois, o nosso trabalho de encorajamento àqueles que, mal informados no respeitante aos testes, sistematicamente vêem neles somente uma forma grosseira e inadequada, que tenta debalde perscrutar e até medir a alma humana. É preciso conhecer o método dos testes pelo seu estudo, pela sua aplicação, pelos seus resultados, para se poder compreender e ajuizar do seu real valor.

Na conferência dos diretores das escolas (Meeting of the Department of the Superintendence), realizada em Filadélfia, no ano de 1913, Benbluett, como não conhecesse suficientemente o método dos testes e perturbado pela extravagante argumentação dos partidários exaltados de tal método, fêz, com a sua intervenção, que não fosse aceito o projeto da criação de um "Comitê" para estudar o rendimento das escolas pelos métodos objetivos. No ano seguinte, na Conferência de Richmond, já se aceitou o mesmo projeto, graças à intervenção eficiente do mesmo Benbluett, que, após a primeira Conferência, estudou e aplicou o método dos testes — o que lhe permitiu apreciar o seu exato valor.

Estudar, aplicar e verificar — eis a trilogia orientadora de todos quantos desejem ter dos testes uma idéia o mais possível verdadeira e completa.

I. M.

Anos							Anos						
7							8						
Meses	0	2	4	6	8	10	0	2	4	6	8	10	Meses
7-0	100	101	103	104	105	106	108	109	110	111	112	113	7-0
4	97	99	100	101	102	104	105	106	107	108	109	110	4
8	95	96	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	8
8-0	93	94	95	97	98	99	100	101	102	103	104	105	8-0
4	91	92	93	95	96	97	98	99	100	101	102	103	4
8	89	90	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	8
9-0	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	9-0
4	86	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	4
8	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	8
10-0	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	10-0
4	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	92	93	4
8	81	83	84	85	86	87	88	89	90	90	91	92	8
11-0	81	82	83	84	85	86	87	88	88	89	90	91	11-0
4	80	81	82	83	84	85	86	87	87	88	89	90	4
8	79	80	81	82	83	84	85	86	87	87	88	89	8
12-0	78	79	80	81	82	83	84	85	86	86	87	88	12-0
4	77	78	79	80	81	82	83	84	85	85	86	87	4
8	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	86	8
13-0	76	77	78	79	80	81	82	82	83	84	85	86	13-0
4	75	76	77	78	79	80	81	82	83	83	84	85	4
8	75	76	77	78	78	79	80	81	82	83	84	84	8
14-0	74	75	76	77	78	79	80	81	81	82	83	84	14-0
4	74	75	76	76	77	78	79	80	81	82	82	83	4
8	73	74	75	76	77	78	79	79	80	81	82	83	8
15-0	73	74	75	76	76	77	78	79	80	81	81	82	15-0
4	72	73	74	75	76	77	78	79	79	80	81	82	4
8	72	73	74	75	76	77	77	78	79	80	80	81	8
16-0	71	72	73	74	75	76	77	78	78	79	80	81	16-0
4	71	72	73	74	75	76	77	77	78	79	80	80	4
8	71	72	73	74	74	75	76	77	78	78	79	80	8
17-0	70	71	72	73	74	75	76	77	77	78	79	80	17-0
4	70	71	72	73	74	74	76	77	77	78	78	79	4
8	70	71	72	73	73	74	75	76	77	77	78	79	8
18-0	70	71	72	73	73	74	75	76	77	77	78	79	18-0
Anos	0	2	4	6	8	10	0	2	4	6	8	10	Anos
Meses	7						8						Meses

M

9							10						
Anos	9						10						Anos
Meses	0	2	4	6	8	10	0	2	4	6	8	10	Meses
7-0	114	115	116	117	118	118	119	120	121	122	123	123	7-0
4	111	112	113	113	114	115	116	117	118	119	119	120	4
8	108	109	110	111	112	113	113	114	115	116	117	117	8
8-0	106	107	108	108	109	110	111	112	112	113	114	115	8-0
4	104	105	105	106	107	108	109	110	110	111	112	113	4
8	102	103	104	104	105	106	107	107	108	109	110	110	8
9-0	100	101	102	103	103	104	105	106	106	107	108	108	9-0
4	98	99	100	101	102	102	103	104	104	105	106	107	4
8	97	98	99	99	100	101	102	102	103	104	104	105	8
10-0	95	96	97	98	99	99	100	101	101	102	103	103	10-0
4	94	95	96	97	97	98	99	99	100	101	101	102	4
8	93	94	94	95	96	97	97	98	99	99	100	101	8
11-0	92	92	93	94	95	96	96	97	98	98	99	99	11-0
4	91	91	92	93	94	94	95	96	96	97	98	98	4
8	90	91	91	92	93	93	94	95	95	96	97	97	8
12-0	89	90	90	91	92	92	93	94	94	95	96	96	12-0
4	88	89	89	90	91	92	92	93	94	94	95	95	4
8	87	88	89	89	90	91	91	92	93	93	94	94	8
13-0	86	87	88	88	89	90	91	91	92	92	93	93	13-0
4	86	86	87	88	89	89	90	90	91	92	92	93	4
8	85	86	86	87	88	89	90	90	91	91	92	92	8
14-0	84	85	86	87	87	88	89	89	90	90	91	92	14-0
4	84	85	85	86	87	87	88	89	89	90	90	91	4
8	83	84	85	85	86	87	87	88	89	89	90	90	8
15-0	83	84	84	85	86	86	87	87	88	89	89	90	15-0
4	82	83	84	84	85	86	86	87	88	88	89	89	4
8	82	83	83	84	85	85	86	86	87	88	88	89	8
16-0	81	82	83	84	84	85	85	86	87	87	88	88	16-0
4	81	82	82	83	84	84	85	85	86	87	87	88	4
8	81	81	82	83	83	84	85	85	86	86	87	87	8
17-0	81	81	82	83	83	84	84	85	86	86	87	87	17-0
4	80	81	81	82	83	83	84	84	85	86	86	87	4
8	80	80	81	82	82	83	83	84	85	85	86	86	8
18-0	80	80	81	82	82	83	83	84	85	85	86	86	18-0
Anos	9						10						Anos
Meses	0	2	4	6	8	10	0	2	4	6	8	10	Meses

M

Anos		11						12						Anos	
Meses		0	2	4	6	8	10	0	2	4	6	8	10	Meses	
7-0		124	125	125	126	127	128	128	129	129	130	131	131	7-0	
4		121	122	122	123	124	124	125	125	126	127	127	128	4	
8		118	119	119	120	121	121	122	122	123	124	124	125	8	
8-0		115	116	117	117	118	119	119	120	120	121	122	122	8-0	
4		113	114	114	115	116	116	117	117	118	119	119	120	4	
8		111	112	112	113	113	114	115	115	116	116	117	117	8	
9-0		109	110	110	111	112	112	113	113	114	114	115	115	9-0	
4		107	108	108	109	110	110	111	111	112	112	113	113	4	
8		106	106	107	107	108	109	109	110	110	111	111	112	8	
10-0		104	105	105	106	106	107	107	108	109	109	110	110	10-0	
4		103	103	104	104	105	106	106	107	107	108	108	109	4	
8		101	102	103	103	104	104	105	105	106	106	107	107	8	
11-0		100	101	101	102	102	103	103	104	104	105	105	106	11-0	
4		99	99	100	101	101	102	102	103	103	104	104	105	4	
8		98	98	99	99	100	101	101	102	102	103	103	104	8	
12-0		97	97	98	98	99	99	100	101	101	102	102	103	12-0	
4		96	97	97	98	98	98	99	99	100	101	101	101	4	
8		95	96	96	97	97	98	98	99	99	99	100	100	8	
13-0		94	95	95	96	96	97	97	98	98	99	99	99	13-0	
4		93	94	94	95	95	96	96	97	97	98	98	99	4	
8		93	93	94	94	95	95	96	96	97	97	98	98	8	
14-0		92	93	93	94	94	95	95	96	96	96	97	97	14-0	
4		91	92	92	93	93	94	94	95	95	96	96	97	4	
8		91	91	92	92	93	93	94	94	94	95	95	96	8	
15-0		90	91	91	92	92	93	93	94	94	95	95	96	15-0	
4		90	90	91	91	92	92	93	93	94	94	95	95	4	
8		89	90	90	91	91	92	92	93	93	94	94	94	8	
16-0		89	89	90	90	91	91	92	92	93	93	93	94	16-0	
4		88	89	90	90	90	91	91	92	92	93	93	93	4	
8		88	88	89	89	90	90	91	91	92	92	93	93	8	
17-0		88	88	89	89	90	90	91	91	91	92	93	93	17-0	
4		87	88	88	89	89	90	90	91	91	91	92	92	4	
8		87	87	88	88	89	89	90	90	90	91	92	92	8	
18-0		87	87	88	88	89	89	90	90	90	91	91	92	18-0	
		0	2	4	6	8	10	0	2	4	6	8	10		
Anos	Meses	11						12						Anos	Meses

I M

Anos		13						14						Anos	
Meses		0	2	4	6	8	10	0	2	4	6	8	10	Meses	
7-0		132	132	133	133	134	134	135	135	136	136	137	137	7-0	
4		128	129	130	130	131	131	131	132	132	133	133	134	4	
8		125	126	126	127	127	128	128	129	129	129	130	130	8	
8-0		123	123	124	124	124	125	125	126	126	127	127	128	8-0	
4		120	121	121	122	122	122	123	123	124	124	124	125	4	
8		118	118	119	119	120	120	121	121	121	122	122	123	8	
9-0		116	116	117	117	118	118	119	119	119	120	120	121	9-0	
4		114	114	115	115	116	116	116	117	117	118	118	119	4	
8		112	113	113	114	114	114	115	115	116	116	116	117	8	
10-0		111	111	111	112	112	113	113	113	114	114	114	115	10-0	
4		109	110	110	110	111	111	112	112	112	113	113	113	4	
8		108	108	109	109	109	110	110	111	111	111	112	112	8	
11-0		106	107	107	108	108	108	109	109	110	110	110	110	11-0	
4		105	105	106	106	107	107	107	108	108	109	109	109	4	
8		104	104	105	105	106	106	106	107	107	108	108	108	8	
12-0		103	103	104	104	104	105	105	106	106	106	107	107	12-0	
4		102	102	103	103	103	104	104	105	105	105	106	106	4	
8		101	101	102	102	103	103	103	104	104	104	105	105	8	
13-0		100	100	101	101	102	102	102	103	103	103	104	104	13-0	
4		99	100	100	100	101	101	101	102	102	103	103	103	4	
8		98	99	99	100	100	100	101	101	101	102	102	102	8	
14-0		98	98	99	99	99	100	100	100	101	101	101	102	14-0	
4		97	98	98	98	99	99	99	100	100	100	101	101	4	
8		97	97	97	98	98	98	99	99	99	100	100	100	8	
15-0		96	96	97	97	97	98	98	99	99	99	99	100	15-0	
4		95	96	96	97	97	97	98	98	98	99	99	99	4	
8		95	95	96	96	96	97	97	97	98	98	98	99	8	
16-0		94	95	95	95	96	96	96	97	97	97	98	98	16-0	
4		94	94	95	95	95	96	96	96	97	97	97	98	4	
8		93	94	94	94	95	95	95	96	96	96	97	97	8	
17-0		93	93	94	94	95	95	95	96	96	96	96	97	17-0	
4		93	93	93	94	94	94	95	95	95	96	96	96	4	
8		92	92	93	93	94	94	94	95	95	95	95	96	8	
18-0		92	92	93	93	94	94	94	95	95	95	95	95	18-0	
Anos	Meses	0	2	4	6	8	10	0	2	4	6	8	10	Anos	Meses
13							14								

I. 表.

Anos 15							16 Anos						
Meses	0	2	4	6	8	10	0	2	4	6	8	10	Meses
7-0	138	138	138	139	139	139	140	140	141	141	141	142	7-0
4	134	135	135	135	136	136	136	137	137	137	138	138	4
8	131	131	132	132	132	133	133	133	134	134	134	135	8
8-0	128	128	129	129	129	130	130	130	131	131	131	132	8-0
4	125	126	126	126	127	127	127	128	128	128	129	129	4
8	123	123	124	124	124	125	125	125	126	126	126	127	8
9-0	121	121	121	122	122	122	123	123	123	123	124	124	9-0
4	119	119	120	120	120	120	121	121	121	122	122	122	4
8	117	117	118	118	118	119	119	119	120	120	120	120	8
10-0	115	115	116	116	117	117	117	117	118	118	118	118	10-0
4	114	114	114	114	115	115	115	116	116	116	117	117	4
8	112	113	113	113	113	114	114	114	115	115	115	115	8
11-0	111	111	112	112	112	112	113	113	113	114	114	114	11-0
4	110	110	110	111	111	111	111	112	112	112	113	113	4
8	109	109	109	109	110	110	110	110	111	111	111	111	8
12-0	107	108	108	108	103	109	109	109	110	110	110	110	12-0
4	106	107	107	107	107	108	108	108	109	109	109	109	4
8	105	105	106	106	106	107	107	107	107	108	108	108	8
13-0	104	105	105	105	105	106	106	106	107	107	107	107	13-0
4	103	104	104	104	105	105	105	105	106	106	106	106	4
8	103	103	103	103	104	104	104	105	105	105	105	106	8
14-0	102	102	103	103	103	103	104	104	104	105	105	105	14-0
4	101	102	102	102	102	103	103	103	103	104	104	104	4
8	101	101	101	102	102	102	102	103	103	103	103	104	8
15-0	100	100	101	101	101	101	102	102	102	102	103	103	15-0
4	99	100	100	100	101	101	101	101	101	102	102	102	4
8	99	99	99	100	100	100	101	101	101	101	101	102	8
16-0	98	99	99	99	99	100	100	100	101	101	101	101	16-0
4	98	98	98	99	99	99	100	100	100	101	101	101	4
8	97	98	98	98	98	99	99	99	99	100	100	100	8
17-0	97	97	98	98	98	99	99	99	99	100	100	100	17-0
4	97	97	97	97	97	98	98	98	98	99	99	99	4
8	96	97	97	97	97	98	98	98	98	99	99	99	8
18-0	96	96	97	97	97	98	98	98	98	99	99	99	18-0
	0	2	4	6	8	10	0	2	4	6	8	10	
Anos Meses	15						16						Anos Meses

I. M.

Anos		17						18						Anos	
Meses		0	2	4	6	8	10	0	2	4	6	8	10	Meses	
7-0		142	142	143	143	143	143	143	144	144	144	145	145	7-0	
4		138	138	139	140	140	140	139	140	140	141	141	141	4	
8		135	135	136	136	136	136	137	137	137	137	138	138	8	
8-0		132	132	132	133	133	133	133	134	134	134	134	134	8-0	
4		129	129	130	130	130	130	131	131	131	131	132	132	4	
8		127	127	127	128	128	128	128	129	129	129	129	129	8	
9-0		124	125	125	125	125	125	126	126	126	126	127	127	9-0	
4		122	123	123	123	124	124	124	124	124	124	125	125	4	
8		120	121	121	121	122	122	122	122	122	123	123	123	8	
10-0		118	119	119	120	120	120	120	120	120	121	121	121	10-0	
4		117	117	117	118	118	118	118	119	119	119	119	119	4	
8		115	116	116	116	117	117	117	117	117	118	118	118	8	
11-0		114	114	115	115	115	115	116	116	116	116	116	116	11-0	
4		113	113	113	114	114	114	114	115	115	115	115	115	4	
8		111	112	112	112	113	113	113	113	113	114	114	114	8	
12-0		110	111	111	111	111	111	112	112	112	112	113	113	12-0	
4		109	110	110	110	111	111	111	111	111	111	112	112	4	
8		108	109	109	109	109	109	110	110	110	110	110	110	8	
13-0		107	108	108	108	108	108	109	109	109	109	110	110	13-0	
4		106	107	107	107	108	108	108	108	108	108	109	109	4	
8		106	106	106	106	107	107	107	107	107	107	108	108	8	
14-0		105	105	106	106	106	106	106	107	107	107	107	107	14-0	
4		104	104	105	105	105	105	106	106	106	106	106	106	4	
8		104	104	104	104	105	105	105	105	105	106	106	106	8	
15-0		103	103	103	104	104	104	104	104	104	105	105	105	15-0	
4		102	103	103	103	103	103	104	104	104	104	104	104	4	
8		102	102	102	103	103	103	103	103	103	104	104	104	8	
16-0		101	102	102	102	102	102	103	103	103	103	103	103	16-0	
4		101	101	101	102	102	102	102	102	102	103	103	103	4	
8		101	101	101	101	101	101	101	102	102	102	102	102	8	
17-0		100	100	100	101	101	101	101	102	102	102	102	102	17-0	
4		99	99	100	100	101	101	101	101	101	101	101	102	4	
8		99	99	99	100	100	100	100	101	101	101	101	101	8	
18-0		99	99	99	100	100	100	100	100	100	101	101	101	18-0	
Anos	Meses	0	2	4	6	8	10	0	2	4	6	8	10	Anos	Meses
		17						18							

A HOMOGENEIZAÇÃO DE CLASSES NA ESCOLA PRIMÁRIA (*)

LÚCIA MARQUES PINHEIRO
Técnico de Educação

A Escola — "instituição de educação sistemática por excelência" — representa uma concentração de esforços no sentido de obter mais favorável e, portanto, mais satisfatoriamente a realização dos objetivos educacionais. Considerada objetivamente, a idéia de educação implica a de realização de fins de rendimento, portanto. Toda escola é montada para produzir, para apresentar uma certa eficiência — a ser apreciada dos pontos de vista de formação, no educando, de hábitos motores, de conhecimentos, de atitudes, de normas e ideais de ação — eficiência quantitativa e qualitativa. Seu trabalho consiste em dispor os meios necessários à realização dos fins visados, e será tanto mais satisfatório quanto mais a escola obtenha nesse sentido. Podemos assim dizer que, proximamente, o trabalho escolar visa à obtenção de um rendimento cada vez maior. O problema da Escola é o problema do rendimento, e tudo serão aspectos dessa questão única. Toda contribuição ao trabalho escolar terá de ser um meio de melhorar o rendimento dessa mesma escola.

Ora, como aumentar o rendimento do maquinismo escolar ?

Já Bacon afirmava que só o conhecimento nos torna senhores das coisas. O desenvolvimento atual da Biologia e da Psicologia educacionais, da Estatística aplicada à educação, de tantos ramos correlatos de estudos, o número sempre crescente de pesquisas no campo educacional mostram-nos que o homem já compreendeu que o trabalho educativo, como as demais formas de ação, é tanto mais eficiente quanto melhor se estudaram experimentalmente os meios de ação relativamente aos fins visados.

Que significa estudar experimentalmente em educação ?

Será agir com um objetivo — a verificação do resultado de uma determinada medida; preparar as condições para sua aplicação e seu estudo; dispor material e pessoal; enfim, realizar e interpretar os resultados, controlando a ação exercida.

(*) Monografia apresentada ao Concurso de Técnico de Educação, organizado pelo D. A. S. P., em 1940.

O controle compreenderá, mais explicitamente :

1.º) Planejamento. Aqui estará a definição clara do objetivo visado, o estudo dos meios que mais se adaptem à sua consecução (estudo que se baseará na experiência e em dados resultantes de indução). Pre-cisar-se-ão, enfim, os meios a serem aplicados (condições do trabalho).

2.º) Organização, isto é, a distribuição do trabalho pelos órgãos vários de ação (pessoal — material).

3.º) Execução. Será a parte ativa, dinâmica — a realização do plano em si.

4.º) O controle propriamente dito, isto é, a verificação e interpretação do rendimento que resultou da organização e realização do plano.

Só assim poderemos progredir em educação: trabalhando para um fim previsto, definido, norteador de nossa ação, dividindo o trabalho por órgãos coordenados de atividade criticando nosso esforço — pela comparação dos resultados obtidos aos previstos para uma perpétua renovação de meios. Em uma palavra, quando trabalharmos cientificamente, quando estudarmos, quando pesquisarmos. "In no field is the need of research more apparent than in that of teaching" ⁽¹⁾.

Poderemos separar entre os problemas da educação aqueles relativos a cada fase do trabalho e teremos assim:

1.º) Problemas de planejamento da ação educativa (elaboração de programas, plano de horários, de organização de classes); 2.º) problemas de organização — será o que se refere à prática da organização; 3.º) problemas de execução — será toda a parte da aprendizagem, o método em geral; 4.º) problemas de verificação — testes e medidas, tratamento estatístico dos resultados.

Todos esses problemas são de magna importância, é fácil compreendê-lo, e uma falha em qualquer desses pontos comprometerá o conjunto. É inegável que todos têm recebido a atenção dos estudiosos. Parece-nos, porém, que, nesse particular, são os problemas relativos aos itens 1 e 2 aqueles em que se está mais longe de uma solução satisfatória: "No scientifically established curriculum exists" (-). Continuando a citar Good". . . little has been revealed to indicate that one classroom Organization is superior to another". No entanto, essas questões estão, por assim dizer, na base de todo o trabalho escolar, e sua solução é de importância capital. Foi em vista de tudo isso — da relevância, da atualidade. e do interesse da questão — que escolhemos para assunto de nossa monografia o *problema da organização de classes na Escola Primária*.

⁽¹⁾ Good. "How to do research in education".

⁽²⁾ Idem. Segundo citação do padre Helder Camara na revista "Educação" (n.º 5. Janeiro de 1940) somente os EE. UU. vêm cuidando da organização objetiva de programas. Entre nós, esse trabalho está sendo iniciado agora.

Plano e natureza de nosso trabalho

Na impossibilidade de trazermos à questão uma contribuição experimental nossa, que realmente pudesse lançar mais luz ao problema — isso requereria um largo âmbito de ação de que não dispomos, bem como tempo apreciável — tentaremos estudar o que já se tem feito, aqui e alhures, analisando os resultados obtidos em função das condições utilizadas, para procurar retirar daí as conclusões possíveis. Consolar-nos-emos em lembrar que Good, no volume já citado, afirma inicialmente: "Critical reflexive thinking is required in which discovered facts and principles may be utilized as well as original data".

Procuraremos, no capítulo I, mostrar em que consiste a aprendizagem e como o indivíduo precisa ser sempre considerado na base de todo o trabalho educativo. Consideraremos que os indivíduos diferem entre si, e de que modo tais diferenças foram reconhecidas através dos tempos. Veremos, a seguir (capítulo II) os planos vários propostos para atender a essas diferenças. Destacaremos, dentre eles, a homogeneização de classes, e estudaremos as objeções apresentadas ao emprego da medida em questão (capítulo III). Estudaremos, ainda neste capítulo, a situação que a homogeneização vem resolver entre nós, e as vantagens em que parece importar. Consideraremos o que a experiência — nossa ou estrangeira — vem revelando a respeito. Analisaremos, ainda, os critérios vários de homogeneização (capítulo IV). Apresentaremos, por fim, as conclusões a que nos conduz o desenvolvimento do trabalho.

Parece-nos que todos esses tópicos têm sua função e sua razão de ser no tratamento do assunto:

No 1.º capítulo temos a fundamentação do problema, necessária à justificação de seu próprio estudo.

A necessidade de sermos imparciais levou-nos a dedicar um certo número de páginas à consideração dos demais recursos que visam ao mesmo fim, e à sua crítica.

A análise das objeções à homogeneização afigurou-se-nos indispensável à própria justificação da aplicação da medida, e à sua defesa. As experiências representam a documentação em que se apóia o trabalho.

O estudo dos critérios é a base mesma da homogeneização, em suas modalidades e aplicações.

Finalmente, sob a epígrafe "Conclusões" temos o resumo final das respostas às questões apresentadas e do desenvolvimento dado ao problema, o reconhecimento das limitações do trabalho, as sugestões para aplicações práticas, e a proposição de problemas relacionados que demandem estudo especial. Não é preciso acentuar que tais resumos são do maior valor prático em qualquer estudo.

NECESSIDADE DA CONSIDERAÇÃO DAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS
EM EDUCAÇÃOA) *Natureza e condições da aprendizagem. Importância do estudo do aprendiz* ⁽³⁾

A matéria prima de que se utiliza a Escola é o indivíduo humano. e a aprendizagem, isto é, o conjunto de fenômenos que se passam no indivíduo até que se possa dizer que houve nele uma aquisição, é algo que se verifica no sujeito, que é inerente ao próprio indivíduo. Aprendendo-se um movimento de Ginástica, o modo de tocar uma valsa de Chopin, ou a solução de um problema de Matemática Superior, o que se verifica sempre é uma modificação sensível, apreciável, de comportamento. Pode-se caracterizar a aprendizagem dizendo que é o processo por meio do qual o indivíduo, movido pelo interesse, modifica, pelo exercício, pela experiência, sua conduta, no esforço por uma integração, cuja realização será imprescindível à existência do fenômeno. Dizer que aprendizagem é 'um processo é procurar explicá-la como alguma coisa de dinâmico, de contínuo, dividido. Cada ato contribui a alterar em alguma coisa o indivíduo, e êle, então, sustentado pelo interesse, que é como que a mola vital da aprendizagem, torna-se diferente a cada nova experiência, até que se possa dizer que aprendeu.

A possibilidade mesma de ter lugar o fenômeno aprendizagem está na dependência de determinadas condições, desde a mais geral de vida, apreciada em seus diferentes aspectos — saúde, normalidade, plasticidade, maturidade — condições todas essas do aprendiz, até as preparatórias às diversas fases do fenômeno — condições do método e dos exercícios particulares.

Compreendida assim a aprendizagem, é fácil auferir que o professor terá de graduar as condições prevendo o que será necessário para que o processo se verifique normalmente e, também, terá de considerar o aluno para, respeitando-lhe as condições, chegar a obter nele uma integração.

O problema não seria de difícil solução se pudéssemos fixar o estímulo ou os estímulos ideais para cada tipo de aprendiz. A aprendizagem não é porém algo de conversível a termos absolutamente mecânicos e, portanto, tal determinação simplista não poderia satisfazer. É essencialmente dinâmica, e nela há sempre a considerar não só as causas próximas, mas também as remotas. ⁽⁴⁾

⁽³⁾ O vocábulo tem comumente uma significação um tanto restrita. Aqui significa — o indivíduo que aprende, isto é, o sujeito da aprendizagem.

⁽⁴⁾ O indivíduo num dado momento é sempre o produto das condições hereditárias, de toda sua história, e dos antecedentes próximos.

Chegamos, assim, a estabelecer que na aprendizagem há algo de muito sério a ser considerado, alguma coisa a que o próprio método terá de submeter-se; essa alguma coisa é a individualidade da criança. ⁽⁵⁾ A aprendizagem terá de basear-se no indivíduo.

B) *As diferenças individuais e suas conseqüências imediatas com relação à organização da escola*

Sob qualquer aspecto que procuremos estudar o homem, veremos que os indivíduos variam enormemente entre si — variações que correm por conta da hereditariedade, de influências de raça, de meio, de condições de sexo, de idade, de maturidade — diferenças do ponto de vista físico, mental ou de caráter, diferenças decorrentes de causas removíveis, ou de natureza permanente. Freeman ("Individual differences", págs. 48 e segs.), apresenta-nos distribuições interessantíssimas, em que verificamos a variabilidade humana com relação aos trabalhos mais simples (testes de cancelamento, cópia de dígitos, etc). O uso dos testes de inteligência e de aproveitamento nos vem revelar claramente a grande variabilidade que, nestes aspectos, apresentam os diversos indivíduos. Seria tarefa absolutamente supérflua insistir no assunto. Qualquer educador com alguma experiência, por mais insignificante, sente que, criada uma situação aparentemente única, os alunos reagem diferentemente — ao passo que uns aprendem com facilidade quase assombrosa, outros são decididamente casos difíceis.

A graduação escolar surgiu como uma primeira tentativa de atender às condições da aprendizagem. Não era possível esperar que indivíduos sem uma determinada base de aprendizagem anterior pudessem alcançar certos níveis de estudo — daí uma segregação dos alunos, segundo o nível de trabalho a que se poderiam entregar. A graduação escolar representou, assim, uma primeira solução — um recurso para favorecer a aprendizagem, reunindo os alunos, para o ensino, pela identidade de experiência anterior e facilitando, assim, a ação do mestre.

Um grau compreende, porém, em grande quantidade de escolas, um número elevado de alunos, e condições de ordem mesmo material (professores, salas) obrigavam à divisão dos alunos dentro da série. Ora, os métodos, os programas, o trabalho escolar todo terá de girar em torno da criança, e as crianças diferem entre si. Daí a utilização de recursos de ordens várias, no sentido de atender a essas diferenças.

Veremos, primeiramente, numa perspectiva histórica, de que modo as diferenças individuais foram reconhecidas através dos tempos. Estu-

⁽⁵⁾ É por isso que vemos que se com determinados processos uma professora obtém um resultado bom com relação a um aluno ou a uma turma, no ano seguinte pode falhar na mesma série. É que, se os processos eram semelhantes, o mesmo não se dava com os alunos.

daremos, depois, as soluções várias que atualmente se utilizam com o fim de a elas atender.

C) *Visão retrospectiva do problema das diferenças individuais*

I — *Os períodos de estudo do problema.* — No estudo histórico do reconhecimento das diferenças individuais, temos de distinguir dois períodos — o descritivo e o experimental.

a) Período descritivo — A observação da existência de diferenças entre os homens não é de nossos dias. Vamos encontrar o problema já observado entre Chineses e Hebreus, com os Indus, os Gregos e os Romanos.

No terreno da educação, elas foram cedo percebidas — o Talmud dividia os educandos em quatro tipos; Platão (429 — 347 a. C.) afirmava que os homens tinham possibilidades diversas e deveriam receber a educação e ter na sociedade o lugar correspondente a essas capacidades; Aristóteles (384-322 a. C.) considerava que eram tão grandes as diferenças entre os homens que elas justificavam a própria escravidão. Em Roma, Quintiliano ⁽⁶⁾ recomendava que o mestre tratasse cada aluno segundo seu caráter e procurasse a vocação de cada um. Reconhecia, como Platão e Aristóteles, as diferenças nativas e notava que elas mais se acentuavam segundo a natureza do treino que cada qual recebia. Mais longe ainda. Pítágoras (6.º século a. C.) selecionava os que deviam tê-lo como mestre e defendia a orientação educativa de acordo com as possibilidades intelectuais. Na Idade Média, Santo Tomaz de Aquino distinguia três categorias de homens: contemplativo, ativo e instintivo. Feltre (século 15), o grande educador, admitia que cada indivíduo tivesse manifestações diferentes, conforme suas inclinações e capacidades. Mais tarde. Rousseau (1712-1778) afirma que cada criança merece uma atenção particular. O problema, porém, era apenas sentido, ou melhor, presentido. Só mais tarde seria estudado.

Foi sem dúvida o incidente conhecido do observatório de Greenwich que levou Bessel a se interessar pelo problema das variações individuais, chegando a falar da equação pessoal. Gall (1758-1820) procurara determinar as diferenças em capacidade mental pelo estudo das bossas do crânio. No terreno da educação, Herbart (1776-1841), o propugnador de uma pedagogia com fundamentação científica, fala de existência de três níveis de aptidão e desenvolvimento mental — o inferior, necessitando de um trabalho suplementar, o médio, e o superior — para o qual recomendava escolas diversificadas (no livro "Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung", segundo citação colhida em

⁽⁶⁾ Século I de nossa era.

Dottrens) ⁽⁷⁾. No entanto, a influência geral desse pedagogo contribuiu a afastar o estudo do problema. Ao seu tempo, era todo-poderosa a psicologia das faculdades, para a qual o que importa na educação é o treino dos poderes da mente, suposta idêntica, sempre. É o império da disciplina formal, contra a qual Herbart se rebela. Para êle, a aprendizagem não se dá pelo treino das faculdades, mas pela organização dos elementos da consciência. Na Psicologia vai Herbart buscar as regras da *instrução educativa*. Na realidade a criança continua passiva, porém — ouve, vê, repete, decora. As diferenças individuais de novo descuradas. Dominam os passos formais, os trabalhos sem um sentido real para a criança, a autoridade do mestre. Firma-se uma pedagogia intelectualista, de que até hoje sofremos os malefícios.

b) Período experimental — No século XIX, os trabalhos de Darwin (1809-1892) vão contribuir para que se estude o problema das diferenças individuais num sentido mais prometedor.

Cria-se o laboratório de Wundt, em Leipzig (1879), e se desenvolve o movimento por uma psicologia experimental. As novas tendências de estudo — genética e experimental — têm conseqüências apreciáveis; passa-se a observar o animal, e, depois, a criança, de um ponto de vista psicológico; fazem-se observações controladas devidamente, e o resultado é relegar-se a idéia de que a mente humana seja uniforme. Galton (1822-1911), que sofre a influência de Darwin, explica as diferenças entre os indivíduos como variações em torno de uma média. Organiza, na 2.^a metade do século XIX, testes para a medida psicológica. Êle e Pearson dão um novo impulso à questão, introduzindo o tratamento estatístico nos problemas da Biologia e da Psicologia. Com Cattell, o problema toma um surto novo de vitalidade. Assistente de Wundt no laboratório de Leipzig, criticado embora pelo mestre, Cattell se interessa grandemente pelo movimento da chamada psicologia individual, e, em 1896, publica os resultados de um estudo feito sobre a medida dos atributos físicos e mentais ⁽⁸⁾. A psicologia das diferenças individuais toma cada vez mais um caráter prático e os testes tornam-se um de seus instrumentos de trabalho.

O desenvolvimento sempre mais notável dos testes para a medida mental, em que Binet se torna figura de relevo, permite que se meçam as diferenças entre os indivíduos, e se chegue a grupá-los, segundo as identidades que apresentem, quando isto se faça necessário.

Assim, no instante mesmo em que a educação, insuflada por novos fins, por uma nova filosofia ⁽⁹⁾, necessita valer-se dessas semelhanças

⁽⁷⁾ Dottrens — *Le progrès à l'école: selection des élèves ou changement des méthodes?* — pg. 19.

⁽⁸⁾ A Cattell deve-se a expressão "teste mental" (1890).

⁽⁹⁾ Interesse pela educação das massas que, nas democracias, colaboram no próprio governo.

mais ou menos permanentes, ela tem nas mãos os meios para atingir aos fins colimados.

Não podemos deixar de lembrar, aqui, pelo vulto do trabalho que realizaram, os nomes de Stern, Goddard e Terman, entre outros.

O primeiro percebe os grandes benefícios que poderão advir para a técnica educacional do emprego da escala Binet-Simon. É o autor do Q. I., e o primeiro a usar a expressão "psicólogo escolar". Estuda com interesse o problema das diferenças individuais e, em particular, empresta sua atenção ao caso dos bem dotados. Goddard aplica os testes mentais em larga escala, nos EE. UU. Dá grande importância aos problemas que as diferenças individuais acarretam ao ensino, especialmente no que diz respeito aos sub-normais. Finalmente, Terman faz a famosa "revisão Stanford" da escala Binet Simon. Preocupa-se grandemente com os bem-dotados e, de modo geral, com a distribuição dos alunos em classes segundo suas identidades, e com a orientação educacional.

2. *As diferenças individuais e o problema da organização escolar.* — Já no século XVI, Melanchton percebera a vantagem de se distribuírem os alunos, conforme o preparo que revelem, em três ciclos de estudos (curso elementar, médio e superior).

Sturm introduz no Ginásio de Strasbourg a distribuição dos alunos em classes, com níveis vários de estudos. ⁽¹⁰⁾ Baduel realiza o mesmo no Colégio de Nimes, e Jean Baptiste de la Salle introduz o sistema de organização de classes na escola elementar.

Principalmente do século XVIII em diante — na Europa, como na América — ganha terreno a filosofia democrática; defende-se ardorosamente o direito de todos à educação. Cresce o número de crianças que procuram a escola e o governo se interessa grandemente pelo problema. Assim, em França, pela lei de 1887, a organização de classes é tornada obrigatória (aliás a medida já fora prevista em leis anteriores). Greard interpreta o espírito da lei, mostrando a necessidade de reunir cada criança às outras do seu nível (do ponto de vista do preparo anterior). Para êle, nem a idade, nem o tempo de escolaridade, e, sim, os conhecimentos dominados devem servir de base à divisão dos alunos. Assim, às tentativas precedentes — distribuição dos alunos segundo a idade — já vem substituindo um critério mais eficiente. Em Boston (U. S. A.).

⁽¹⁰⁾ Aliás, fá-lo influenciado pelo que observara em Liege, no G. Saint-Jérôme.

Coxe refere que, no ano de 1845, se aplica uma prova escrita para a classificação dos alunos ⁽¹¹⁾.

Na Europa, ao mesmo tempo que se ensaia a graduação por idades, desenvolvem-se os programas destinados a cada grau. Posto à prova o sistema, verifica-se a dificuldade de se adaptarem todas as crianças a tais normas. Crianças da mesma idade têm dificuldade de seguir o mesmo programa. Em tal situação, não ocorre logo a idéia de adaptar melhor os programas às crianças. Pensa-se, antes, em organizar classes selecionadas ⁽¹²⁾.

As crianças diferem quanto à capacidade de aprender; há crianças muito lentas nesse particular. Deverá haver mestres incumbidos desses alunos, dos quais não se pode esperar o trabalho comum. São, acima de tudo, os anormais que, opondo sérias dificuldades ao ensino comum, requerem uma solução urgente do problema. As próprias autoridades se interessam pela questão, e surge, em Abendberg, o primeiro asilo para os anormais (1844).

Nos EE. UU., os deficientes mentais chamam a atenção e, em 1849, organiza-se uma escola mista em que se atende a tais crianças.

Em Halle, em 1863, abre-se a primeira classe para anormais. Depois de 1881, criam-se diversas classes especiais na Suíça. Nos países germânicos, organizam-se as escolas denominadas "Hilfsschulen". Em França, criam-se classes especiais nas escolas ordinárias.

A medida traz vantagens sensíveis ao rendimento do ensino. No entanto, subsistem, ainda, na escola, crianças que — sem se classificarem naquele grupo — têm, porém, capacidade de aprender muito reduzida. Dado o êxito da primeira experiência, estende-se o mesmo cuidado a esses alunos. Surgem classes diferenciadas — as chamadas classes de desenvolvimento. ⁽¹³⁾

Nas escolas de Mannheim (dirigidas pelo Dr. Sickinger) há classes comuns, classes para atrasados mentais, e classes várias de desenvolvi-

⁽¹¹⁾ Na A. do Norte pode-se observar bem essa evolução, interessante numa perspectiva histórica. Ao raiar do século XIX, vemos dominar ainda o ensino individual, para, em seguida, fazerem-se as primeiras tentativas de ensino simultâneo (dado o número "crescente das matrículas que vem (ornar necessária a adoção do sistema monHorial). A pouco e pouco, vão se tornando patentes as desvantagens de se juntarem, para o ensino, indivíduos de idades e conhecimentos muito diversos (situação comum ainda, em meados do século XIX). Como consequência, surgem as organizações em cursos, divididos, por sua vez, em graus, na base do preparo revelado. Os mestres e o público vêem as vantagens do sistema de divisão dos alunos ia primeira classificação tem por base a leitura).

⁽¹²⁾ Dottrens — Obra citada, pg. 19.

⁽¹³⁾ Nos EE. UU., a evolução é a mesma — depois da atenção às crianças cujo atraso mental é de molde a impedir que sigam o ensino comum, o cuidado com os alunos que aprendem com 'muita dificuldade, e com os bem-dolados — em suma, a mesma tendência a respeitar as diferentes capacidades de aprendizagem.

mento. A Sickinger e Decroly devem-se as primeiras experiências sobre esse tipo de classes.

Na Europa, Sickinger e outros defendem o direito de todos às mesmas oportunidades educacionais — expresso não no mesmo ensino, mas no tratamento adequado a cada indivíduo (é a "escola sob medida") (*1. Sente-se, cada vez melhor, que, grupados os alunos por suas identidades, asseguram-se melhores condições para a aprendizagem. Fala-se na obrigação de dar aos bem-dotados atenção proporcional à sua importância. Em 1905, surgem, na Europa, as primeiras classes ditas fortes e se tomam medidas várias para favorecer a tais crianças.

Nos Estados Unidos, propõem-se também soluções para atender à* deficiências notadas no sistema de divisão em graus para o ensino simultâneo. Sobressaem os planos para o ensino individualizado (plano de Burk, plano de Dalton, de Pueblo); os sistemas de promoção a intervalos menores (promoções semi ou bi-anuais, trimestrais, de 10 em 10 semanas): os planos de enriquecimento para os bem dotados.

3 — *Os planos de homogeneização de classes.* — Em 1886, Sliearer, superintendente de educação em Elisabeth (New Jersey), divide os alunos de um grau em três ou quatro grupos. Seu plano, conhecido por "Elisabeth Plan", permite as promoções dos alunos para outra classe ou para outro grau desde que sejam julgados aptos para isso. Shearer é considerado o verdadeiro precursor dos grupamentos homogêneos. Também no plano de Cambridge (1891) percebe-se a idéia do grupamento homogêneo. Os alunos progredem segundo suas capacidades; pode haver reclassificações a qualquer tempo, e aos bem-dotados se permite a realização do mesmo curso com economia de tempo. Surge, enfim, o conhecido por "Plano de Santa Bárbara". Nas escolas grandes de New York, Chicago e Baltimore, faz-se a divisão dos alunos por classes fracas, médias e fortes. Em Detroit, classificam-se os alunos com auxílio de testes de inteligência em grupos superiores, médios e fracos (os grupos médios com 3/5 dos alunos e os demais 1/5, cada um). Faz-se o grupamento em classes X, Y e Z. Combinam-se os resultados de testes de inteligência e de escolaridade para conseguir melhor homogeneização.

No Brasil, em 1931, em S. Paulo, Lourenço Filho faz a classificação de mais de 15.000 alunos e, no Rio, em 1933, classificam-se as crianças pelos critérios "medida do desenvolvimento mental" e "aproveitamento escolar", combinados.

Nos EE. UU., já em 1926 empregavam o sistema de homogeneização de classes na escola elementar 145 cidades de mais de 10.000 habi-

(*1) A expressão é, porém, de Claparède.

tantes, 66 de 30.000 ou mais, e 36 de 100.000 ou mais habitantes. Os números dizem bem do valor dado à experiência.

Resumindo esta visão histórica, poderíamos dizer que foram as condições da vida atual, as necessidades e a filosofia de valores de nosso tempo, de um lado, e, de outro, o desenvolvimento da Psicologia Educacional, que fizeram avultar de modo pouco comum o problema da homogeneização de classes. O progresso da psicologia diferencial, e, em particular, dos instrumentos de medida, veio dar à educação os meios de que precisava para resolver o problema na prática.

MEDIDAS QUE VISAM A AUMENTAR O RENDIMENTO DO ENSINO
PELA ATENÇÃO ÀS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

Desde que se tornou fato reconhecido que a aprendizagem se fundamenta nas condições do aprendiz, e, ao mesmo tempo, se fez notar a necessidade de ministrar o ensino a grandes massas de alunos, propu-zeram-se, como era natural, recursos e planos vários destinados a atender à situação. Não se podia mais conceber a escola em geral, e, muito menos, a escola primária, como um meio de selecionar os melhor dotados e prepará-los, tão-sòmente. Era preciso que as condições da escola fossem tais que os alunos todos fossem considerados, que todos recebessem, nas condições mais propícias, o mínimo de técnicas indispensáveis à sua participação como membros eficientes na vida social; viria depois a diferenciação segundo as possibilidades de cada qual. Propõem-se então medidas baseadas numa concepção mais real do que se poderia e deveria esperar de cada aluno. Vemos na prática a combinação de recursos vários, visando a atender aos aspectos diversos da questão que é uma só, e da finalidade que é única — usar os meios mais apropriados para aumentar a eficiência escolar com relação aos alunos em geral.

Daremos, numa rápida perspectiva, uma idéia dos tipos de recursos utilizados e do modo por que, na prática, eles se combinaram, cristali-zando-se em alguns planos típicos, mais ou menos diferenciados.

Podem ser consideradas como medidas de ordem geral para a solução do problema: 1.º) a redução dos períodos de ensino e as promoções a intervalos mais curtos; 2.º) as promoções por alunos e por matérias, desde que alcançado o nível considerado como indispensável ao prosseguimento do estudo num grau acima; 3.º) o ensino individualizado, inteira ou quase que inteiramente; 4.º) os agrupamentos dos alunos em classes que recebem ensino simultâneo e marcham através dos diversos graus escolares em períodos de tempo que variam segundo sua constituição; 5.º) a mesma divisão para o efeito de uma diferenciação de progra-

mas; 6.^o) medidas destinadas a atender aos casos de alunos que apresentem deficiências (¹⁵).

Os diversos planos utilizam esses vários recursos, além de outros, como veremos adiante. Vamos grupá-los, para uma apreciação, em três tipos gerais, segundo o que pareça predominar em cada um:

1.^o) planos em que o aluno é tornado a unidade de ensino e, assim, importa mais a questão do método do que propriamente a da organização: são os planos de ensino total ou quase inteiramente individualizado;

2.^o) planos em que o ensino é simultâneo, e a classificação dos alunos dentro do grau e sua reunião segundo as semelhanças apresentadas são o elemento básico para a adaptação do ensino às diferenças existentes.

3.^o) Haverá ainda um outro tipo de planos — aquêles em qu-não há preocupação de segregar os diversos tipos de alunos — respeitando-se as diferenças individuais pela atenção dada a determinados tipos de crianças dentro da classe.

A) *Planos de ensino individualizado*

Dentre os planos que se classificam na primeira chave, destacam-se o de Dalton e o chamado sistema de Winnetka.

1) *Plano de Dalton* — O plano de Dalton representa o desenvolvimento e a sistematização de uma solução aventada pela educadora Miss Parkhurst, ao ter de lidar, ao mesmo tempo, com quarenta alunos pertencentes a oito graus diversos (¹⁰).

Vieram a constituir caracteres inerentes ao plano: a) a individualização do trabalho; b) a liberdade do aluno se ocupar do que o interesse; c) a existência de um como que contrato entre o aluno e a escola, pelo qual aquele se responsabiliza pela execução do trabalho, segundo um plano que recebe ao iniciar o estudo do grau.

Quanto à organização — os alunos formam grupos aos quais se destinam um programa máximo e outro mínimo; o material para cada matéria se acha em salas determinadas — "salas-laboratório", onde se encontra o professor encarregado do ensino da matéria, o qual terá por função

(¹⁵) Serão, por ex.: as escolas que funcionam o ano inteiro, as salas disciplinares, as salas de oportunidade, os planos em que um mestre auxiliar se ocupa dos alunos que, por determinadas circunstâncias, ficam em dificuldade de seguir o ensino coletivo dado à turma em que foram classificados.

(io) Inicialmente, ela procurou manter sete classes em um trabalho a que os alunos se entregassem com interesse, enquanto se ocupava com a ivslanle. Precisando cumprir as exigências dos programas, dividiu a matéria das diversas séries em seções ou partes que ia propondo a cada aluno. O sistema se foi aperfeiçoando, e por êle Miss Parkhurst reformou a escola mista de Dalton.

atender às dificuldades dos alunos. É fácil perceber que cada aluno pode marchar segundo uma velocidade na aprendizagem e o sistema de promoções é flexível.

Apontam-se vantagens ao sistema; a primeira e a mais geral será a de permitir que cada criança caminhe tão prontamente quanto possa nas matérias em que encontre facilidade e, assim, ganhe tempo para dedicar-se às demais. Outros méritos que se lhe atribuem são o desenvolvimento do senso de responsabilidade, do hábito e capacidade de servir-se de livros, vantagens que não são privilégio do plano.

Por outro lado, fazem-se-lhe críticas bastante sérias: 1.º) a de levar a uma cultura formal — dada a importância a que o sistema eleva o livro; 2.º) o uso abusivo dos trabalhos escritos; 3.º) a dificuldade de conseguir o mestre apresentar o programa segundo os interesses dos alunos; 4.º) enfim, a pouca ação que pode ter o mestre no setor educativo relativo à formação de atitudes em face do meio social.

O plano é de certo modo apreciável como um primeiro ensaio de ensino individualizado, mas apresenta inconvenientes sérios: acima de todos, a ausência do espírito de grupo, que só pode resultar do trabalho em comunidade. Além disso, êle só é aplicável a crianças que já tenham uma certa idade e uma cultura básica.

2) *Sistema de Winnetka* — O sistema de Winnetka representa um desenvolvimento do chamado "Pueblo Plan", utilizado por Burk nas escolas de São Francisco. É, aliás, bastante notável a influência de Burk, o ardoroso crítico dos métodos de ensino em que os alunos marcham todos na mesma velocidade, sobre Washburne, o autor do plano de que tratamos.

No sistema de Winnetka, empregam-se o estudo individualizado e os trabalhos coletivos, aquele para o estudo dos programas mínimos, da parte reputada essencial, e estes para o chamado programa de desenvolvimento. Não se trata, como no plano de Dalton, de uma técnica adaptável a fins vários; o sistema representa, antes, uma tentativa de alteração total — reforma de meios e reforma de fins.

Com respeito à organização — os alunos são divididos em classes, dentro das quais se desenvolvem com inteira liberdade. Controlam-se os trabalhos por meio de fichas; sua eficiência é julgada por comparação a padrões. O professor se ocupa dêsse controle, e da resolução das dificuldades surgidas no trabalho. As promoções se fazem por meio de testes graduados, realizados a qualquer tempo, e são permitidas as promoções por matérias. O aluno, promovido embora, fica na mesma classe, passando a realizar estudos num nível mais elevado. Não há fracassos, por assim dizer, porque os trabalhos dos diversos alunos não são comparados entre si.

Como o plano de Dalton, o sistema de Winnetka se ocupa mais da questão do método.

B) *Planos de ensino simultâneo baseados na segregação dos alunos por suas capacidades*

Dentre os planos para o ensino simultâneo, podemos separar: 1) os planos de cursos paralelos; 2) os planos de programas diferenciados (17).

1) *Planos de cursos paralelos.*

Nos planos de Elisabeth, de Cambridge e de Portland, vamos encontrar aplicado o princípio dos "cursos paralelos" para atender às diferentes velocidades de aprendizagem. Cada grau de estudo é dividido

A																								
Basal Course																								
5 Years	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
B																								
Parallel Course																								
6 Years	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17							
	1			2			3			4			5			6								

em um certo número de seções e as promoções se fazem de uma para outra seção. O curso de estudos é comum às diversas classes, mas são atendidas as diferentes capacidades dos indivíduos, pois que, segundo essas capacidades, eles percorrerão mais ou menos lentamente os diversos graus. A figura acima, coligida no livro de Cubberley *"The principal and his school"*, exprime bem o princípio comum dos planos referidos.

a) *Plano de Elisabeth* — No plano de Elisabeth (Shearer — 1886), cada grau é dividido em três ou quatro seções. Desde que o aluno revele aproveitamento no programa de uma delas, é promovido à seção ou no grau seguinte.

b) *Plano de Cambridge* — No plano de Cambridge (1891) também os alunos avançam, segundo a velocidade que suas capacidades

(17) Os primeiros procuram atender às diferenças entre os alunos pela organização de cursos de extensão diversa, ao passo que os segundos o fazem pela aplicação de programas diferentes.

permitem, por cursos paralelos. Ao passo que os alunos mais capazes completam seus estudos em 4 anos, os que seguem o curso mais lento o preenchem em 6. Há oportunidade de um aluno passar de um curso para outro (graças aos pontos de contato que a organização prepara entre os diversos cursos) e, assim, completar os estudos em 5 anos, ao invés de em 4 ou 6.

c) *Plano de Portland* — O curso é dividido em 18 períodos, de 5 meses cada um, e os programas em 54 partes. Os reajustamentos se fazem com um mínimo de perda de tempo, e os bem-dotados têm, nesse sentido, o lucro que lhes permitem suas possibilidades.

2) *Planos com base na diferenciação dos programas.*

O exemplo mais característico dêssè tipo de plano é o conhecido "Santa Barbara Plan", no qual vêm inspirar-se os planos de "Los Angeles" e "Detroit" entre outros.

a) *Plano de Santa Bárbara* — Não há aqui um curso comum a ser preenchido em períodos de tempo diversos. As diferenças individuais são atendidas pela diversificação dos programas. Os alunos de cada grau são divididos em grupos, que caminham segundo programas de certo modo diferentes. Os alunos mais fracos desenvolvem um programa mínimo; os do grupo B ou médio vão além; e, finalmente, os classificados como fortes seguem um programa ainda mais rico. São possíveis as transferências para seções do mesmo grau, e, mesmo, as promoções a graus superiores, durante o ano.

Já fizemos notar que todos os grupos de alunos fazem o curso no mesmo período de tempo e a idéia dominante no plano é a de levar cada criança a trabalhar de acordo com sua capacidade.

b) *Plano Anísio Teixeira* — O plano A. Teixeira surgiu como o resultado de um esforço por melhorar as condições em que êste educador encontrara o ensino nas escolas primárias do Distrito Federal, ao iniciar sua gestão como diretor do Departamento de Educação, no ano de 1931. Tendo estudado, por meio de provas de caráter objetivo, o rendimento que vinham apresentando as nossas escolas primárias com respeito às técnicas fundamentais de Leitura e Cálculo, verificou êle a insuficiência do que se realizava nesse setor do ensino. A situação em que se apresentavam as crianças, naquele particular, as taxas de matrícula nas diversas séries e as percentagens de impromoções revelavam que as crianças geralmente deixavam a escola antes do 3.^o ano e com um preparo deficiente mesmo no que dizia respeito às questões mais elementares e essenciais.

Diante dessa situação, procurou A. Teixeira ensaiar uma solução que viesse melhorar o trabalho da escola, permitindo que ela preenchesse a finalidade de dar a todos "o preparo fundamental para a vida comum numa organização e eficiência em massa" (18). Donde a preocupação que domina todo o seu sistema — a adaptação do ensino, dentro de cada grau às diferentes capacidades dos alunos. Para assegurar a realização dêssê desiderato, propõe três grandes medidas: 1.º) a reunião dos alunos em classes por suas identidades; 2.º) a proposição de programas diversos (com respeito à quantidade de matéria abrangida) para as várias classes do mesmo grau; 3.º) a diferenciação dos padrões de promoção para os diversos tipos de alunos,

À idéia de uma graduação rígida, em que um determinado acervo de conhecimentos é indispensável para que a criança, qualquer que seja, passe ao grau seguinte, êle contrapõe a da diferenciação do ensino e dos padrões de promoção segundo as diferentes capacidades.

No gráfico que se segue, da publicação — "Educação pública — sua organização e administração", por A. Teixeira — percebe-se bem a noção do que êste educador julga deva ser a marcha dos alunos através dos diferentes graus.

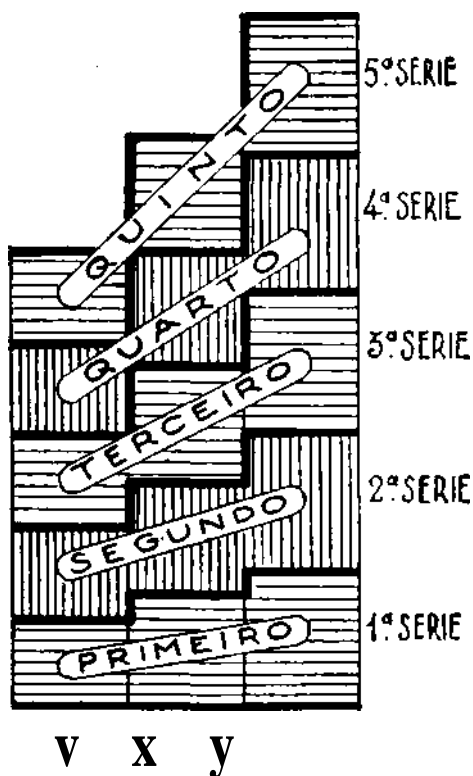
Dentro dêssê esquema, cada criança deve seguir o ensino que lhe permitam suas possibilidades e se pede a cada uma "para passar, isto é, para ser promovida, que tenha feito aquilo que, em média, pôde sua classe fazer" (19). Muito embora os programas sejam em substância bastante semelhantes, eles diferem para os vários tipos de classes, pois que o nível do ensino terá de ser diverso, segundo a capacidade dos alunos.

Como base para a implantação de todas essas medidas, destinadas a permitir que a escola viesse a servir melhor ao aluno, surge todo o plano de classificação dos alunos por suas capacidades. Procurando estudar as crianças dos pontos de vista de idade, nível intelectual, e repe-

(18) Anísio Teixeira — *Educação pública: sua organização e administração* — pág. 74.

(19) Anísio Teixeira — *Obra citada*, pág. 92.

tições de ano, A. Teixeira chegou a estabelecer as bases para uma primeira classificação em que pretendia considerar: 1) a inteligência; 2) medidas de aproveitamento escolar; 3) a idade cronológica do aluno.



As "Instruções para promoção e classificação dos alunos das Escolas Primárias" rezam que: 1) Os alunos sejam distribuídos em níveis A e B. Dentro dêssê nível considere-se a capacidade de aprender de cada aluno, classificando-o como V, X ou Y. "retardado, normal e avançado (provisoriamente, de acordo com a opinião dos professôres): 2) o aluno terá também uma nota de aplicação variando de 1 a 4; 3) sua idade cronológica será ainda levada em conta, e então o aluno estará classificado.

Teremos para cada grau 24 tipos de classificações, ou, levando em conta a idade cronológica, até 72 tipos.

Tal classificação estabelece, como se vê, uma diferenciação muito grande. Na prática teriam de ficar crianças de classificações diversas

reunidas na mesma turma e quase que só poderiam ser utilizados os dois primeiros critérios.

c) *Plano eu sistema de Mannheim* — O plano ou sistema de Mannheim (Sickinger — 1901) baseia-se numa divisão dos alunos por suas semelhanças e chega a um alto grau de diferenciação de planos *de* estudo. Partindo do princípio de que todos têm os mesmos direitos e isto significa em educação o direito de cada um receber o tratamento adequado às suas capacidades. Sickinger preocupa-se em colocar cada aluno nas condições mais eficientes para que se desenvolva num ambiente de calma e de alegria, atingindo o que melhor permita sua situação. Procura, então, levando em conta as condições físicas, intelectuais e, mesmo, as atitudes dos alunos, distribuí-los em sete tipos gerais de classes:

1.) classes normais — que fazem o curso em 8 anos; 2.^o) classes para crianças normais quanto às condições de inteligência etc, mas que apresentem defeitos de audição; 3.^o e 4.^o) classes para crianças que não possam seguir escolaridade comum — são, de um lado, as chamadas classes preparatórias, para aquelas crianças que são obrigadas à escolaridade, mas não podem seguir planos determinados de estudos, e, de outro, as classes especiais para os atrasados mentais, que, muito embora não consigam seguir um plano de estudos, no entanto podem ser desenvolvidas em diversos sentidos (estas últimas classes formando 4 graus); 5.^o e 6.^o) classes em que se procura oferecer aos bem-dotados um enriquecimento de programas (temos as classes de preparação para o nível secundário, e as classes para aprendizagem de línguas estrangeiras); 7) finalmente, as classes de desenvolvimento, apresentando um efetivo inferior ao das turmas normais, e destinadas às crianças que apresentem perturbações de crescimento, fadigabilidade fora do comum, cujo desenvolvimento seja tardio ou muito vagaroso; enfim, que apresentem condições físicas deficientes ou que se revelem inferiores quanto à capacidade de atenção etc, etc.

Depois da divisão dos alunos pelos diversos tipos de classes, Sickinger utiliza medidas tendentes a fornecer a cada criança as condições *ricas* favoráveis ao seu desenvolvimento. Assim, recorre a uma preparação especial dos professores para o trabalho que lhes deverá caber, à diferenciação dos programas, à redução do efetivo das classes e a uma divisão dos alunos dentro das classes que possibilite uma individualização maior do ensino.

O sistema atenta era especial para os alunos que não conseguem alcançar o nível necessário à promoção. Um aluno não repete o ano numa classe idêntica à em que esteve; passa a uma outra do grau seguinte, na qual se aplicam processos mais objetivos, e cujo programa é reduzido, em relação ao da classe normal para o grau de desenvolvimento em que

o aluno deveria estar. Tendo estas classes um efetivo bastante reduzido, o professor vem a conseguir que muitos alunos voltem às classes normais. Evita-se, assim, o desinteresse que decorreria de uma repetição de ano,

Como se percebe, o sistema de Mannheim representa uma tentativa das mais interessantes no sentido de dar a cada criança as condições mais favoráveis de desenvolvimento segundo o seu caso. O plano favorece as reclassificações, como se vê.

d) *Sistema Platoon.*

O sistema Platoon representa uma transformação do plano utilizado por Wirt, na cidade de Gary (1908). Foi para atender a uma questão de ordem econômica (relativa à construção de escolas) que êle foi introduzido e se desenvolveu na cidade de Detroit. O sistema é, antes de tudo, um plano de organização — sendo algumas de suas preocupações a questão da organização de classes, de horários etc.

Os alunos são divididos em grupos por sua capacidade de aprender. Esses grupos têm professores especializados e diversos para cada matéria e as aulas seguem horários determinados.

C) *Planos que prestam assistência a determinados tipos de alunos dentro da classe*

1 - *Plano de Van Sickle* — O plano de Van Sickle — "North Denver plan" — preocupa-se em atender aos bem-dotados, levando-os a desenvolver um programa mais rico do que o correspondente à classe em que estejam. Enquanto os demais componentes da classe trabalham, eles têm, de quando em quando, períodos livres, e são estimulados a entregarem-se a um trabalho mais intensivo, aprofundando-se e, ao mesmo tempo, estendendo-se mais na matéria. Procura-se que, nesses trabalhos, utilizem, mais e mais, seus recursos próprios e cada vez menos dependam do auxílio do mestre. Como se vê, nesse plano não há a segregação dos bem-dotados, como nos do tipo anteriormente referido.

2 — *Sistema de Batávia* — O sistema de Batávia (Kennedy — 1898) procura conciliar a situação das classes de efetivo elevado com a necessidade de um tratamento individualizado dos alunos. Desde que haja mais de 50 alunos para uma classe, designam-se para elas dois professores, um encarregado do trabalho com a classe geral, e outro, auxiliar, a cujo cargo ficam alunos que estejam necessitando de um cuidado especial. O sistema contribui, como é de ver-se, para reduzir o número de crianças retardadas, porque é, antes de mais nada, um plano para favo-

recer aos alunos que tenham maiores dificuldades na aprendizagem, ou que por motivos até certo ponto acidentais (doença etc.) venham a afastar-se do nível da classe a que pertençam.

Os bem-dotados não são contemplados nesse sistema, que visa antes a remediar falhas do que a permitir o maior desenvolvimento possível a cada aluno. Na prática o sistema não é de muito fácil aplicação, porque dificilmente se conseguem dois mestres que realizem sem atritos esse trabalho todo de colaboração.

D) *Outros recursos utilizados*

Não queremos terminar sem fazer referência a um recurso utilizado na América do Norte e que rotularemos como:

Planos de promoção a intervalos mais curtos. — Foi com o fim de tornar a graduação escolar mais flexível que se propuseram planos de promoção a intervalos mais curtos.

Na prática, é freqüente observar-se o caso de alguns alunos que por ocasião das promoções não obtêm o resultado que permita acesso à série superior. Nos sistemas de tipo rígido, tais alunos só poderiam ser promovidos ao fim do ano seguinte, perdendo, assim, um tempo exagerado, e adquirindo hábitos prejudiciais, por vêzes. Desde que os intervalos entre as classes sejam reduzidos, tornam-se mais fáceis as promoções — o que vem facilitar o progresso através dos graus, com um mínimo de perda de tempo para os alunos que têm dificuldade de aprender e, ao mesmo tempo, permitindo que os bem-dotados igualmente ganhem tempo.

O plano é tentado primeiramente na cidade de São Luiz, estendendo-se, depois, a outras cidades. Em São Luiz fazem-se quatro promoções por ano.

Ensaia-se, também, o sistema de promoções semi-anuais, adotado por um número grande de escolas, mas cujo valor não ficou comprovado nos estudos feitos.

A HOMOGENEIZAÇÃO DE CLASSES — SEU VALOR — PRÓS E CONTRAS AO PLANO

A) *Conceituação*

Pela homogeneização procura-se classificar os alunos em grupos — dentro de cada grau escolar — reunindo-os por suas identidades quanto à capacidade de aprender. Na linguagem comum, a palavra homogêneo significa — o que é da mesma natureza, igual, análogo, idêntico. É fácil

prever que, quando empregamos o vocábulo no terreno educacional, não se pode esperar que se refira a uma igualdade absoluta. Não há dois seres humanos iguais; cada um de nós representa uma personalidade que varia no próprio indivíduo com o correr do tempo. No entanto, nessa variabilidade — verdadeiramente impressionante quando apreciada em seus valores extremos — há semelhanças marcadas, e, se tomarmos um grupo suficientemente numeroso, será possível selecionar, dentro dele, indivíduos que apresentem entre si variações pequenas em relação a um atributo, ou a uma combinação dada de atributos. As diferenças existentes entre tais indivíduos pouco ou nada significarão em face da variabilidade total. Poderemos, então, lícitamente, dizer que tal grupo, na ocasião em apreço, é um grupo homogêneo com relação ao atributo medido.

Aplicado o conceito ao caso particular do ensino, temos o grupamento dos alunos segundo suas identidades no que se denomina "classes homogêneas". Tais classes pretendem ser, portanto, grupos selecionados de alunos que, por um período razoável de tempo, em relação ao ensino em geral, ou pelo menos em um de seus aspectos, se espera, se calcula, poderão caminhar identicamente, porque sua capacidade de aprender é semelhante. Se a preocupação, na homogeneização de classes, parece ser uma — agrupar os alunos conforme sua capacidade de aprender — diversos são, porém, os meios apontados para resolver a questão, decorrendo os vários critérios propostos das condições ou fatores que se julgue mais influírem na aprendizagem. Assim, já se tem procurado homogeneizar classes levando em conta a I. C. o nível de desenvolvimento mental, o aproveitamento em graus anteriores expresso em resultados de testes de escolaridade, níveis vários de maturidade etc. Enquanto tais critérios não forem suficientemente provados, parece-nos mais preciso e mais justo acrescentar-se à denominação *classe homogênea* uma cláusula restritiva que esclareça a respeito do atributo que serviu de base à conclusão estabelecida. Teremos, assim, as classes homogêneas "segundo a inteligência, medida pela escala Binet-Simon", ou "de acordo com testes de escolaridade construídos por determinado órgão técnico". Evitar-se-ão, assim, confusões e críticas à homogeneização de um modo geral, quando as falhas encontradas poderão correr apenas por conta da base utilizada.

Convirá ter sempre em vista, igualmente, para que fim a classe foi considerada homogênea — se para a aprendizagem da escrita, tão somente, se para a da leitura e escrita, e assim por diante, e em que sentido é homogênea — se é uma classe forte, fraca, média.

É preciso não esquecer, também, que os graus de homogeneização variam.

Creemos que seria pouco científico, no estado atual do problema, usar da expressão em apreço sem as restrições apontadas.

B) *A situação a que a homogeneização vem atender*

Consideraremos a questão do ponto de vista de nosso país. Por largos anos tivemos quase que completamente esquecido (na parte referente à organização da escola, pelo menos) o problema da atenção às diferenças individuais. As turmas de um grau organizavam-se inteiramente à revelia de quaisquer critérios com base experimental.

Analisaremos, em linhas gerais, os problemas que resultam da organização das classes não selecionadas, não só para que se atente bem para as conseqüências que daí advêm na prática, como para que se compreendam as vantagens que as classes homogêneas oferecem com respeito à solução de inúmeras dificuldades.

O professor recebia, no início do ano, cêrca de 40 alunos. Principalmente se a turma era de 1.º ano, as 40 crianças eram 40 incógnitas que a êle caberia solver. Só a inteligência e a experiência poderiam auxiliá-lo. permitindo-lhe que, pela observação e pelo raciocínio, estudasse seu caso particular, e decidisse da atitude a seguir. Numa primeira classificação, êle conheceria que determinados alunos formavam um grupo mais forte, e, de outro lado, algumas crianças revelavam a maior dificuldade em relação aos trabalhos, por mais simples; entre eles ficava um grupo de alunos que não apresentavam valores extremos, antes se comportavam como sói acontecer à maior parte das crianças daquela série (na realidade es alunos nem se distribuem nesses três grupos. Sômente, mas variam numa gradação que, por vêzes, desespera o professor). Mesmo considerando que, inicialmente, já existissem só aquêles três grupos gerais, esses mesmos marchariam com velocidades de aprendizagem diferentes. Dia a dia o professor sente que o grupo forte quer saber mais e mais, quer ir sempre adiante, sob pena de tornar-se desinteressado — será, pois, necessário dar-lhe um trabalho de acordo com essa vontade de agir, de aprender, que o anima. O professor não poderá, no entanto, ocupar-se muito com esse grupo, embora interessado nisso, porque o resto da turma está a reclamar-lhe urgentemente a atenção.

O grupo médio será, provavelmente, mais favorecido porque, em geral, por êle são pautados os programas e o professor comumente parece ser levado a regular segundo os grupos médios, as condições e a marcha geral do trabalho (a média representando a maioria, explica-se de certo modo tal atitude).

E os alunos fracos? Se o professor segue a marcha adequada ao grupo médio, êle não o poderá acompanhar com eficiência. O mestre consciencioso procura dar a esses alunos uma atenção especial. Mesmo nesse caso, os resultados são problemáticos. Por mais cuidado que exista, tais crianças vêm cedo a perceber que têm dificuldade maior do que é comum, e se acanham de fazer perguntas e pedir explicações. Chamados ao

quadro, diante de toda a classe, sempre e sempre inferiores aos demais alunos, eles próprios sentem patente sua inferioridade, e daí poderão advir conseqüências bem graves. A situação é tanto mais lamentável porque se repete dia a dia, por anos seguidos. O professor terá outro caminho a seguir — será dedicar a esses alunos um tempo especial em que procurará suprir-lhes as deficiências. Nessas ocasiões, os alunos médios e fortes estarão entregues a atividades mais de acordo com suas capacidades, e, pois, se distanciando cada vez mais dos colegas. Nesse trabalho o mestre não poderá assisti-los, e, portanto, será de esperar-se que os resultados obtidos não correspondam inteiramente ao tempo despendido.

Figuramos o caso de um professor consciencioso e interessado, o qual, contudo, ainda não se sentirá inteiramente bem, porque seu esforço, evidentemente grande, se dispersa, e êle sente que está prejudicando a parte melhor da turma, sem poder, ao mesmo tempo, dar aos alunos fracos toda a atenção especial de que necessitam ⁽²⁰⁾.

Examinemos agora o caso de um professor mais utilitarista. Êste procurará marchar com a maior parte da turma — com os alunos médios e com os fortes. O trabalho a ser realizado com os alunos fracos é penoso; o rendimento não irá corresponder ao esforço que terá de ser despendido. Ao fim do ano, o progresso que as crianças poderão ter feito não permitirá, muito provavelmente, que alcancem o nível necessário à promoção à série seguinte (nível que é dado pela maioria, isto é, pelo grupo médio). Conclusão: Os alunos fracos não acompanham a marcha do trabalho e têm seu ano de esforço por vêzes inteiramente perdido. Os padrões assentados são demasiado fortes para que eles os preencham no período fixado. No caso do aluno do 1.^o grau, a questão assume seu aspecto mais grave. Vamos encontrar, ao fim do ano letivo, crianças que

⁽²⁰⁾ *Symonds* refere em seu livro "Measurement in secondary education" que, perguntando a diversos professores de classes não selecionadas a que alunos achavam que se devesse dispensar maior atenção, em geral eles declararam atender às necessidades do grupo médio, ou que se devem seguir os mais fracos. Raramente, diz, um professor sugere que se deva organizar o trabalho de modo a atender ao aluno acima da média e, no entanto, ajunta, boas razões apoiariam aqueles que assim procedessem. Alguns professores, continua aquele autor, não entendem o problema porque respondem que se devem atender todos imparcialmente.

Os estudos feitos nos U. S. A. por Mc Cullough revelaram que os bem-dotados vinham recebendo uma atenção especial dentro das classes. Sem apoiar-nos em dados válidos, temos a impressão de que, entre nós, o aluno médio é, o mais favorecido. Isto se explica porque o programa não sendo de fácil alcance para o aluno fraco, o professor não pode ir muito além dele com o grupo melhor, porque os grupos fracos determinam em cada turma uma perda de tempo grande.

não venceram as fases iniciais do trabalho. É fácil perceber porque. A aprendizagem é um processo, não o esqueçamos, e, num processo, ter-se-á forçosamente de passar por fases preparatórias umas das outras. Desde que um dos passos não seja bem dominado, então os seguintes ficarão comprometidos, às vezes inteiramente.

Esse, em traços gerais, o panorama de uma classe não selecionada.

Veremos, agora, em que sentido a homogeneização de classes pretende atender ao problema.

C) *Prós e contras à homogeneização de classes*

O plano de homogeneização de classes tem merecido inúmeras críticas, que se cristalizaram num certo número de objeções. Por outro lado, têm-se-lhe atribuído qualidades.

Analisaremos primeiramente as vantagens que o sistema parece trazer (vantagens apontadas por educadores que viveram o problema) e, depois, as objeções, resultantes ou não de verificação prática.

1 — *Argumentação favorável.*

a) O caso dos *alunos fracos*. — Reunidos em classes especiais, eles já não terão, dia a dia, a consciência patente de sua inferioridade. Animar-se-ão a se expressarem, a discutirem, a participarem de todos os trabalhos da classe, trabalhos cujo nível estará de acordo com suas possibilidades. O professor poderá regular o ensino com maior lentidão, insistirá o necessário em cada noção, procurará ser o mais possível objetivo, usará, enfim, de recursos especiais para atender a casos também especiais de dificuldade.

Queremos acentuar aqui que, para que os alunos fracos venham a lucrar, realmente, com a segregação, será preciso que correlatamente se faça a adaptação dos métodos de ensino, a redução dos efetivos das classes, a diferenciação dos programas, a apreciação justa do trabalho do professor.

b) O caso dos *alunos médios*. — Os alunos médios parecem lucrar menos com a segregação, porque, no sistema das classes não selecionadas, quase sempre é a eles que se adapta o ensino, e os programas geralmente tomam por base esse tipo de aluno. O fato, porém, de separá-los dos alunos fracos permite que o professor se dedique melhor a eles. Os alunos médios são aqueles a que é mais fácil os professores se adaptarem, por isso que eles apresentam menor amplitude de variação por não incluírem os casos extremos. Não quer isto dizer que os alunos médios

não mereçam atenção individual — não há dúvida que todos o requerem — mas as aulas poderão ser mais gerais, e as capacidades mais proximamente idênticas darão como resultado um ambiente de maior calma e alegria. Alguns alunos tomarão a posição de liderança nessas turmas, e isto constituirá uma fonte de estímulo para os demais, e dará a eles mesmos uma confiança em si que na classe heterogênea não teriam oportunidade de experimentar.

c) O *caso dos bem-dotados*: — Não seríamos exatos se disséssemos que os estudos feitos têm revelado que os bem-dotados são favorecidos nos agrupamentos homogêneos. Geralmente tais trabalhos levam, antes, à conclusão de que os bem-dotados, colocados em classes não seletivas, apresentam uma vantagem ligeira sobre os reunidos em turmas homogêneas. Alguns estudos feitos (-') revelaram que isto corre por conta do fato de muitos professores darem uma atenção muito grande aos alunos fortes dentro das classes não selecionadas; na classe homogênea, os alunos fortes constituindo a totalidade de classe, o trabalho é todo geral, não havendo oportunidade do professor prestar uma atenção particularizada a todos os alunos fortes.

É possível também que os trabalhos realizados não tenham preenchido as condições necessárias a uma tal comparação. Julgamos pouco provável (trata-se de uma hipótese, evidentemente) que, em se afastando dos bem-dotados os alunos menos favorecidos, e podendo, portanto, o professor manter, em todos os instantes, o trabalho num nível e numa velocidade superiores e desenvolver um programa mais amplo e mais rico, ao fim de tudo se venha a constatar que todos esses meios, tendentes a aproveitar ao máximo as capacidades dos alunos, vieram prejudicá-los. Não conhecemos pormenorizadamente as experiências feitas, mas devem ser estudadas com cuidado, porque se poderá verificar, por exemplo, o caso das medidas usadas para apreciação dos resultados estarem abrangendo tão-somente o programa comum. Ora, os bem-dotados, colocados nas turmas não selecionadas, têm um treino mais intenso desse programa, ao passo que os segregados, indo adiante, mostram-se, afinal, ligeiramente inferiores naquela parte. É evidente que nesse caso a comprovação não se estaria fazendo em termos de igualdade — pois se compareceria tudo o que uns aprenderam com uma parte do que os outros.

(21) Por exemplo o de Mc Cullough (1928) já citado.

adquiriram. Parece-nos apressado e injusto concluir-se daí que os bem-dotados lucram mais nas turmas não homogêneas (22).

Com respeito à formação de atitudes, a segregação dos bem-dotados traz uma vantagem apreciável: previne a formação de hábitos de desatenção, preguiça mental, esforço mínimo, que ocorrem freqüentemente quando os alunos fortes são colocados em turmas cujo nível e velocidade de ensinar são inferiores aos que sua capacidade permitiria seguir.

d) *Outras vantagens que se atribuem à medida.* — Além das vantagens já apontadas com relação aos diversos tipos de alunos, pode-mos apresentar como vantagens gerais do sistema as que se seguem:

(i) Ganho de tempo — Se o professor não precisa dividir tanto suas atividades para atender a indivíduos muito diferentes e, sim, pode dirigir o grupo de maneira geral, não há perturbações grandes ao trabalho e, assim, ganha-se tempo.

(ii) Economia de energia — Desde que a amplitude de variação dos alunos seja menor, o professor terá seu trabalho mais dirigido num sentido (menos disperso, portanto) e, assim, com menos dispêndio de energia êle obterá um rendimento melhor.

(iii) Vantagem quanto à motivação — Os alunos tendo capacidades idênticas, interessando-se, muito provavelmente, por assuntos de um mesmo nível, é mais fácil um mesmo trabalho interessar a todos.

(iv) Melhoria da disciplina — Motivação e disciplina estão intimamente ligadas, como aspectos decorrentes de um mesmo problema — o problema do método. Se o método é adequado, então as crianças estão interessadas e, se elas foram motivadas, se se entregam de todo o ser a um trabalho, então a disciplina será uma consequência lógica da situação criada.

(v) Adaptação da matéria às condições do aluno — A homogeneização facilita a adaptação dos programas aos diferentes tipos de alunos.

2 — *Objecções à homogeneização de classes.*

a) *A homogeneização é antidemocrática:*

(i) O argumento mais corrente contra as classes homogêneas é o que consiste em se afirmar que são anti-democráticas, por não reproduzirem o ambiente de fora da escola. Na vida, diz-se, os indivíduos de

(²⁻) Razoável seria medir tudo o que aprenderam os .segregados, apreciando, assim, o trabalho por eles feito em tôda a sua extensão, e não apenas parcialmente. Os bem-dotados das outras classes deveriam ser submetidos às mesmas provas. Se o professor tivesse podido dar a tais alunos nina atenção especial que permitisse que, nesse sentido, conseguissem o mesmo ou mais que os da classe forte, então sim, poder-se-ia concluir que a homogeneização prejudicou os bem-dotados. Se tal atenção especial fôr difícil, se for quase impossível, se os alunos não puderem desenvolver' e apresentar os nnesmos resultados com relação àquela medida geral, então seremos levados à conclusão contrária.

todos os tipos e capacidades estão em contato perene; não se justifica, pois, que na escola deva ser diferente. Sem que as crianças entrem em contato, nunca se compreenderão, nem aprenderão a agir em colaboração.

A verdade é que o plano de classes homogêneas não vem impedir essa colaboração que, realmente, deve ser incentivada entre turmas, e até entre escolas diversas. Nas horas de lazer, nos trabalhos de expressão, no próprio estudo, o intercâmbio, a colaboração podem e devem ter lugar. Muitos autores notam como os alunos poderão juntar-se no ginásio, em assembléias, na aula de música etc.

Parece-nos que é colocar a questão sobre bases falsas taxar o sistema de injusto por criar distinções entre os indivíduos, quando todos devem ser considerados iguais. Os que se prendem a tal argumento parecem crer que o sistema de classificação venha estabelecer ou agravar uma situação criadora de atitudes desagradáveis. É preciso que se pense muito apaixonadamente para acreditar que os testes ou a classificação venham "criar" distinções. As distinções já existem — na vida elas se manifestarão a cada passo, como nas classes não selecionadas elas se fazem sentir a cada momento. A homogeneização vem justamente concorrer para facilitar a aquisição de atitudes corretas a respeito de diferenças que se farão notar através de toda a vida. Será mais razoável separar os alunos, para que a cada qual sejam apresentados os estímulos mais próprios ao seu desenvolvimento máximo, do que deixar todos juntos, para que os menos dotados sintam que fracassam em trabalhos que os outros realizam com facilidade. É puro idealismo crer que nas classes não selecionadas o indivíduo menos dotado não se sinta diminuído. E será mais natural que ele se prepare para a vida compreendendo suas limitações e entregando-se a um trabalho em que se sinta superior, em que vença, do que levá-lo a querer competir com os demais, em posição muito inferior, sempre.

Só uma análise superficial do problema levaria à condenação do sistema por uma falta que afinal, na prática, não existe.

(ii) Há também quem objete que a homogeneização é contrária à idéia de democracia porque nesta todos devem ter os mesmos direitos. Cabe aqui um pensamento de Burnhan⁽²³⁾ pela compreensão exata que demonstra do problema: "A educação democrática consiste não no número ou no caráter heterogêneo de uma classe, nem em terem todas as crianças de uma mesma idade de estudar no mesmo livro, no mesmo lugar e ao mesmo tempo". Efetivamente, seria reduzir o ideal democrático a uma fórmula acanhada e, mais ainda, injusta. Democracia, sim, será o sistema em que a cada um sejam dadas as condições próprias

(²³) "Das diferenças individuais" (Noemi Silveira).

para que se desenvolva ao máximo. Freeman afirma com acerto que a única igualdade que existe é a igualdade em direito de oportunidade, e esta mesma é condicionada pela natureza de cada um. Direitos iguais significam, no terreno da educação, oportunidades iguais (não no sentido de as *mesmas*, e sim de *igualmente úteis ao desenvolvimento do indivíduo*). Daí a conclusão de que a escola essencialmente democrática, isto é, aquela que prepara, por excelência, para a democracia, é a "escola sob medida". De valor social será, sim, dar a todos o mínimo de técnicas, de hábitos necessários à vida do indivíduo na sociedade, e, depois, desenvolver em cada qual, segundo suas capacidades, as habilidades que lhe permitirão colaborar profissionalmente com interesse e com eficiência, no concerto social.

É absurdo afirmar que seja desejável à organização democrática uma igualdade absoluta ou, indo mais longe ainda, pretender que a democracia nela se deva basear. O sistema democrático precisa aproveitar as diferenças nativas e servir-se delas. Como muitos autores têm assinalado, a sociedade democrática requer diferença de inteligência, de habilidades, tanto quanto lhe são indispensáveis certas idéias e expressões comuns a todos os seus membros. Ora, os indivíduos são diferentes, e a sociedade necessita justamente que sejam diversos para se adaptarem a trabalhos vários. Por que, então, em nome de um direito mal entendido, pretender que se dê um treino igual a todos? Não nos parecem resistir a uma crítica serena as pretensas razões de ordem moral e social contra a segregação dos alunos e a diferenciação dos programas ⁽²⁴⁾-

(iii) Bagley, no ano de 1922, apresenta numa reunião da "National Education Association" uma terceira objeção que parece referir-se principalmente à questão de diferenciação de programas e que também ataca a homogeneização como anti-democrática. Eis um resumo de sua argumentação, exposta no livro "Determinism in education", capítulo I: É bastante questionável a idéia de que as capacidades nativas influam de tal forma na vida do indivíduo que a educação terá de conformar-se inteiramente a elas. Parece-nos que as oportunidades educativas têm um papel que não tem sido bem avaliado ⁽²⁵⁾.

Pretender aferir das capacidades inatas de um indivíduo baseando-se em seu estado presente é, pois, injusto, porque os indivíduos esti-

(24) Eslludando-se a questão do ponto de vista da psicologia chegar-se-á, aliás, iao mesmo resultado. E' absurdo pretender-se quo os indivíduos de capacidade inferior devam alçar os resultados que obtêmi os bem-dotados. Tal concepção só levaria à perda de tempo e energias com um resultado que só poderia eqüivaler a uma paicialização sem valor.

(25) "I make no absurd claim that if I teach an average mant the principie of gravitation, let us say, I am making the common mian equal to Newton in originalily, acumen, alertness, or whatever other qualities made om man perhaps ni a lousand million (Bagley-Deterainism in education — Pg. 20).

veram sujeitos a influências diferentes. Se, baseados em tal medida, colocamos um indivíduo num grupo fraco, estamos limitando suas oportunidades e, portanto, seu próprio destino. Agimos com a força de um fatalismo na vida futura do indivíduo. Criamos uma aristocracia, não mais segundo o nascimento, como em tempos idos, mas uma casta intelectual. Constitui uma atitude determinista injusta e pouco de acordo com a democracia dizer-se que os que não podem atingir o nível de abstração necessário a certas atividades devem seguir outra espécie de educação que se conforme melhor à sua capacidade. "This may be true, but let us not deceive ourselves by calling it democratic". "If the determinist is right, the ideal of democracy is wrong" ⁽²⁶⁾.

Bagley reconhece que as diferenças nativas influem no desenvolvimento do indivíduo. No artigo "Do good schools pay?" ele reconhece que não se podem transformar indivíduos de pequena capacidade intelectual em cidadãos de grande inteligência.

Até certo ponto podemos explicar e aceitar mesmo a atitude de Bagley diante do exagero de certos autores que pretendem que, com um teste aplicado na infância, se possa decidir inteiramente da vida do indivíduo, limitando-o a certos estímulos em vista dos objetivos que se cnt serem os devidos para seu caso. Na realidade, os estudos sôbre a constância de velocidade do desenvolvimento mental, bem como sôbre a validade dos testes existentes, não são de molde a permitirem que, com base em tal medida, se possa prever todo um futuro. Mas, desde que exista a possibilidade de reclassificações, e que os professôres experimentem sempre elevar p nível do trabalho tanto quanto seja possível, não parece haver razão para tal celeuma, principalmente no caso da educação primária. Parecé-nos que, segregados os débeis mentais reconhecidos, que realmente não possam em absoluto seguir o programa comum, não é prejudicar, absolutamente, os alunos, separá-los em grupos que terão ou a matéria mais ou menos desenvolvida, de acordo com suas capacidades. ou, reconhecida a vantagem de todos se assenhorearem do programa inteiro, um plano de estudos desenvolvido em tempo mais longo.

A orientação dos alunos conforme suas capacidades e aptidões é problema que, se bem que possa ser atendido em parte na Escola Primária (aproveitamento de habilidades especiais, verificação de casos de inteligência superior, que poderão merecer um auxílio do próprio governo no sentido de poderem continuar os estudos etc), em sua fase decisiva só aparecerá mais tarde.

Quando separamos, pelo teste A B C, os alunos com maior ou menor maturidade para a aprendizagem inicial da leitura e escrita, estamos procurando separar os indivíduos para dirigi-los da maneira mais ade-

⁽²⁶⁾ Baglpy — obra citada.

quada. Todos irão pretender os mesmos resultados, e se, ao fim do ano, eles não revelarem o mesmo desenvolvimento, e a capacidade que pareçam apresentar para a aprendizagem do 2.º grau não corresponder exatamente à classificação feita, isto é natural, e uma segunda base de classificação virá atender à questão. Não nos parece necessário insistir nesse argumento, considerado que não se visará a restringir, a limitar os estímulos educativos e a criar homens para lugares em uma sociedade estática, estagnada, mas sim que se buscará elevar, dentro do possível, mais e mais o ensino, não só em sua base, constante para todos os indivíduos, como em relação a cada personalidade em particular.

b) *Não há possibilidade de conseguirmos uma homogeneização* — Uma objeção realmente assustadora à primeira vista, se considerada em todo seu radicalismo, é a que consiste em afirmar-se que a homogeneização é um mito. Para alguns, ela não pode existir; os indivíduos não são homogêneos nem mesmo dentro de si mesmos. Variam de um período escolar para outro; mais ainda, de um dia para outro, e, mesmo, em dois momentos de um mesmo trabalho. Não há nem mesmo constância no desejo de trabalhar. Causas de naturezas várias — fisiológicas, mentais, de saúde, condições emocionais, para não nos referirmos a condições materiais que pareceriam, à primeira vista, insignificantes, tornam os indivíduos heterogêneos consigo mesmos, de momento para momento. Chega-se a afirmar que a homogeneização é uma fantasia, mermo dentro de um indivíduo. Quando consideramos o caso dos agrupamentos segundo semelhanças verificadas, mesmo supondo-se que fosse possível obter em dado momento um grupo homogêneo, essa homogeneização desapareceria, logo depois. E, como nenhum método de trabalho será efetivo se não atender ao completo ajustamento do trabalho à natureza e às capacidades de cada criança, cada dia, a pretensa homogeneização só viria encobrir o problema da necessidade de adaptação da aprendizagem à capacidade de cada criança.

Na verdade, isto será levar ao exagero a observação de que os homens não são iguais de um dia para outro. Se realmente as variações fossem tão notáveis, então o próprio ensino individual seria tarefa acima das forças humanas. Nada se poderia pressupor em termos de uma probabilidade razoável que viesse permitir um trabalho efetivo. O professor viveria desnordeado, porque nada poderia prever nem esperar. Não existiria nem mesmo a possibilidade de chegarmos às leis de Psicologia da aprendizagem. Em realidade, se não pode haver nos fenômenos da educação uma previsão tão exata como nos fenômenos da Física e da Química (devido à multicausalidade dos fenômenos, à complexidade das condições que atuam) dentro de um limite de variação, com certa margem de erro, pode-se prever, pode-se controlar, pode-se, diante de determinadas condições, esperar certos resultados, certos efeitos. O indivíduo varia.

é verdade, mas se mantém dentro de um limite de variação que não é de molde a justificar a afirmação de que ele não seja homogêneo nem consigo mesmo (aliás não importaria, no nosso caso, que o indivíduo se mantivesse idêntico toda a vida, mas durante um período relativamente curto). O mesmo poderemos dizer quanto aos grupos, dentro dessa mesma restritiva. Assim, um grupo homogêneo quanto à inteligência, por exemplo, se manterá provavelmente homogêneo no período de tempo que nos importa para o ensino (6 meses, 1 ano etc).

O que realmente se objeta com mais razão — é provável — é que um grupo homogêneo para a aprendizagem da Linguagem, por exemplo, não o será para o Cálculo ou para as Ciências. Realmente, verificam-se, ao lado dos alunos fracos, médios ou fortes nas diversas matérias, aqueles que têm grande facilidade para a aprendizagem de uma delas ou de várias e, no entanto, apresentam, em outra disciplina, dificuldades inco-muns. Ainda aqui não cremos que exista um argumento que, considerado em si, apenas, pese contra a homogeneização. Se a homogeneização é considerada como um fator de melhoria do rendimento escolar, então a simples homogeneização em uma matéria já representa uma vantagem. Homogeneizar, porém, para uma matéria e enriquecer ou reduzir os programas das demais de acordo com a classificação feita seria pouco justo. O problema requer estudos experimentais, mas, no que diz respeito à Escola Primária, em que o número de matérias é relativamente pequeno, não é tão difícil atender a um critério que leve em conta mais de um fator. Constitui uma medida provisória nesse sentido, por exemplo, a que o Departamento de Educação tomou no ano corrente ⁽²⁷⁾.

Se os estudos experimentais revelassem que não há correlação apreciável entre as duas matérias, poderiam ser organizadas, por exemplo, de acordo com as condições de cada escola, e com o número de professores, turmas mutáveis. (Numa escola de três turmas, por ex., poder-se-iam organizar classes fraca, média e forte para o estudo de Linguagem. Conforme a condição do maior número de seus alunos, o professor teria a sua turma de Cálculo e os demais alunos reunir-se-iam às turmas das outras professoras para o estudo daquela matéria. A medida na prática é relativamente mais simples do que pode parecer à primeira vista, e nem mesmo vem impedir o ensino globalizado). Nos sistemas de especializa-

⁽²⁷⁾ Separaram-se de um lado (turmas Y) aqueles alunos que tinham uma base idêntica, acima da mediarem Linguagem e Matemática; de outro, nas turmas V, os alunos fracos, e suas turmas X aqueles alunos cujos resultados em Linguagem e Cálculo não estejam em correspondência (nas escolas grandes, dentro dessas turmas X, poder-se-iam separar turmas de alunos fracos em Linguagem, e médios ou fortes em Cálculo; fracos em Cálculo, médios ou fortes em Linguagem etc. o que não parece ter sido feito). Trata-se de um critério duplo que leva em consideração as matérias fundamentais.

ção, não precisamos dizer que as dificuldades ainda são atenuadas. Aliás, é preciso que se note que tal diversidade — em Linguagem e Matemática, por exemplo — até certo ponto pode decorrer de ineficiência de métodos de ensino, dando como resultado falta de esforço e de interesse (Worlton).

c) *A homogeneização mascara as diferenças individuais* — Argumenta-se, também, que a homogeneização leva o professor a não considerar dentro da turma as diferenças individuais. Assim, diz-se, o professor da turma fraca, por exemplo, é levado a julgar todos os seus alunos como igualmente fracos, e, portanto, vem a perder o estímulo, deixando de aproveitar as possibilidades bem apreciáveis que poderão ter alguns alunos. Mais ainda, êle procurará igualar todas as crianças numa mediocridade que só poderá ser prejudicial. Julgando todos os alunos pela idéia que a classificação da turma lhe deu, será levado a usar de processos sempre iguais, mecanizados, para o ensino. Com a idéia de que deve reduzir as variações entre seus alunos para conformá-los a um padrão único, olvida, ou pior que isso, não atende às diferenças individuais.

Procuramos reunir todas as objeções que, sob aquela epígrafe geral, se fazem à homogeneização de classes. Algumas delas condenam-se por seu simples enunciado; contudo, são críticas freqüentemente feitas e que, por isso, serão rebatidas. Dois erros principais fazem-se notar desde logo nas argumentações que apresentámos. O primeiro diz respeito à idéia de que a redução das variações individuais seja um objetivo a que se esteja visando com a homogeneização. A redução das variações dentro da turma é um meio de que se lança mão, no início do trabalho, com o fim de melhorar as condições de sua realização e, portanto, aumentar o rendimento do mesmo trabalho, nunca um fim a se alcançar ou um resultado que viria demonstrar sempre um rendimento ótimo. Não se quer conformar todos os indivíduos, segundo três ou mais moldes gerais; o que se quer é reuni-los, por suas semelhanças, para conseguir que cada um alcance mais facilmente aquilo que suas capacidades lhe permitem, com menos perda de tempo e de esforço, num ambiente melhor adaptado, numa atmosfera de maior identidade de interesses. O segundo erro está em julgar-se que um professor, pela razão de saber de antemão da condição média de sua classe, vai auferir daí que todos os seus alunos são iguais, e, portanto, se a turma é fraca, êle só pode esperar de cada aluno um resultado mau. Donde — particularmente no caso da turma fraca — um desinteresse, numa ausência de esforço, que só poderá ser prejudicial aos alunos. Vejamos a questão em seus vários aspectos: 1.º) Uma pessoa que tenha alguma experiência, mesmo que somente tenha observado uma classe, não pode supor que os alunos possam ser divididos em três tipos, nos quais não se verifique variação alguma; 2.º) um professor

que conheça alguma coisa de Psicologia educacional não pode imaginar o método como uma fórmula a ser desenvolvida em qualquer situação. com os mesmos resultados. Se, porém, o professor não tem um mínimo ao menos de conhecimentos dessa matéria, parece-nos que não pode ser eficiente, como professor, nas classes homogêneas como nas não selecionadas. Como lidar com um material que não se conhece? Como pretender realizar modificações, sem conhecer as bases e os meios de executá-las? Como supor que tais professores possam levar os alunos a aprender, se eles não distinguem sequer aprendizagem de parcialização (-^s).

O professor que não perceba nem mesmo que há diferença entre seus alunos, o que não tenha uma compreensão do que deva ser o método, o que não seja animado por uma filosofia elevada, o que não tenha uma compreensão viva, humana, dos problemas do ensino, aquele para o qual só tenham valor os proventos materiais ou o prazer do elogio público, merecido ou não, esse não é um educador. Neste ou naquele sistema. com classes homogêneas ou heterogêneas, ensinando a crianças ou a adolescentes — ele não será digno, jamais, da missão a que se propôs, porque lhe faltam qualidades de caráter e vocação para o exercício da profissão. Não afirmamos que esse professor não exista, muito embora em tal caso o desejável fosse que ele voltasse para outro lado suas atividades. Não será, porém, lógico nem justo que, além do mal que ele realiza na classe, venha ainda a entrar mudanças que visem ao progresso do ensino.

d) *A segregação prejudica os alunos fracos e médios porque eles perdem o estímulo que representa o colega forte.* — A verdade é que, entre os alunos fracos, como nas turmas de alunos médios, se desenvolvem "leaders", que servem de estímulo, e de estímulo realmente salutar, porque as diferenças de capacidades não sendo demasiado grandes, eles vêm a representar, para os outros, ideais que poderão ser alcançados ou, pelo menos, aproximados. Diferenças demasiado sensíveis, na realidade, podem estimular a princípio, mas logo tornam-se desencorajantes. O aluno fraco verifica que, por maior esforço que realize, jamais alcança o colega forte, em que, por vezes, é patente o esforço mínimo dispendido. A experiência daquele aluno que, estimulado, quer realizar o que faz o colega, e que obtém um resultado em desacordo com a energia dispendida (esforço), é realmente amarga, e seus efeitos só podem ser desastrosos. O trabalho precisa estar de acordo com a capacidade do aluno. assim como os objetivos visados. O que não causa o efeito desejado não

(^{2s}) Não queremos com isso dizer que um professor que não teub seguido sistematicamente um curso de psicologia educacional não possa conduzir bem uma lurma. Há, realmente, em certas pessoas, uma como que intuição para o ensino; a inteligência, a capacidade fie critica do próprio trabalho podem, em muitos rasos, suprir, de certo modo, aquela falha.

se integra à personalidade, e tentar o que estamos impossibilitados de conseguir é inútil, e, por vêzes mesmo, prejudicial.

e) *O grupamento nas classes homogêneas leva à formação de atitudes indesejáveis.* Antes de entrarmos propriamente na matéria em discussão, queremos fazer notar que nas classes não selecionadas formam-se freqüentemente atitudes bastante lamentáveis. Assim: a preguiça mental, a desatenção, o hábito de não dispender esforço algum e contentar-se com um resultado aquém das possibilidades próprias, a insubordinação, a indisciplina, a impontualidade e a falta de assiduidade — no aluno forte, colocado numa classe cujo nível de ensino não lhe permita expandir normalmente suas capacidades. E, com relação ao aluno fraco — a atitude de desânimo, de timidez, um complexo de inferioridade, culminando em verdadeira angústia por vêzes, e noutras por uma tentativa de escapamento que se expressa na insubordinação, elemento perturbador do trabalho escolar. Vejamos, agora, as atitudes que alguns professôres observaram coexistirem com a aplicação da homogeneização de classes:

i) Os alunos fracos desenvolvem um sentimento de inferioridade — é o que crêem 99 superintendentes americanos, dentre os 500 a quem foram dados questionários sôbre o assunto (trabalho conduzido pelo Department of Superintendence). Note-se que foi de 173 o número dos que julgaram, ao contrário, que os alunos não se sentem mais tímidos do que quando reunidos em classes aos mais brilhantes. Alice Keliher realizou um estudo interessante sôbre a questão, e pelo qual se verifica que, geralmente, os alunos conhecem as bases de classificação e têm consciência da situação em que se encontram. De que isto deva ter certa influência não há dúvida, mas o que nos parece é que, se os professôres souberem evitar que o fato tome uma feição prejudicial, êle não terá conseqüências importantes. Parece-nos que o aluno fraco, de qualquer forma, terá de compreender a limitação de suas possibilidades, na homogeneização de classes como nas turmas não selecionadas. Fatalmente êle a perceberá, dia a dia, nestas últimas, a menos que sua capacidade de observação e crítica sejam quase nulas. E cremos : er preferível que cada um conheça sua situação a viver enganado — sujeito a humilhações e desenganos, eterno incompreendido e pretensamente prejudicado. Deverá haver, sim, preocupação em mostrar a tais alunos que possuem a capacidade necessária a muitos tipos de trabalho, e encaminhá-los a ver que nesse sentido poderão servir tão bem à Sociedade como em outro qualquer plano de ação. Cremos ser mais fácil, justamente, no sistema dos grupamentos homogêneos do que nas classes não selecionada!; conseguir que os alunos fracos não desenvolvam a idéia de fracasso e inferioridade.

ii) Diz-se, também, que os alunos fortes em geral desenvolvem nas classes homogêneas um complexo de superioridade, tornando-se intolerantes para com seus colegas menos favorecidos. Realmente, muitas vezes há razões para este argumento (principalmente no caso das classes paralelas, crêmo-lo). No entanto, uma direção eficiente dos grupos pode evitar a formação de tais atitudes e até desenvolver em seu lugar uma atitude positiva de colaboração. Os resultados advindos nos outros sentidos compensarão com vantagem esse trabalho complementar, que é necessário, aliás, nas classes não selecionadas.

f) *É difícil o ajustamento dos professores ao grupo fraco.* — Realmente, raros são os professores eficientes em tal trabalho. Mas, na verdade, o que se verifica é que não se tem compreendido que a turma fraca requer um efetivo mais reduzido e padrões diversos dos que se podem destinar às classes fortes. Assim, os professores a quem cabem tais turmas vêm seu trabalho mal apreciado (trabalho que nas condições atuais é bem maior do que o da turma forte), e isto porque é comparado em termos de igualdade ao das demais classes. É preciso notar, porém, que os mestres que se dizem ou que se revelam pouco capazes de conduzir tais grupos, nas classes não selecionadas provavelmente também não atenderiam aos alunos fracos. Assim, se são poucos os professores que se interessam e são eficientes em tal trabalho, isso não constitui argumento contra a segregação dos alunos, mas contra a situação geral que acompanha a medida atualmente, e, em certos casos, contra alguns professores.

É preciso que se tenha sempre em vista que nem a segregação nem a classificação criam alunos de difícil aprendizagem: o que os testes fazem é diagnosticar-lhes as condições. Na base de tais dados, pensamos que só pode ser vantajosa a segregação de tais crianças que, em casos mais graves, necessitam de ensino quase que individualizado inteiramente. Já acentuamos qual a situação desses alunos nas classes não selecionadas.

Não nos parece também um argumento contra a homogeneização de classes, pelo fato de reunir os alunos fracos em classes especiais, o dizer-se que muitos professores não querem ensinar a esse grupo. Tais professores, provavelmente, em qualquer classe prejudicariam os alunos fracos. Porque eles querem dispender um mínimo de esforço e obter um resultado que não revele essa negligência. Com esse professor não se pode contar, nesse ou naquele sistema. Nas classes não selecionadas, ele humilharia ou poria de lado o aluno fraco que viria contrariar suas pretensões.

D) *Estudos sobre o valor da homogeneização de classes*

São inúmeros os estudos que visam à verificação dos efeitos, bons ou maus, da homogeneização de classes. As conclusões a que levaram,

freqüentemente em conflito, deixar-nos-iam absolutamente atônitos, se não procurássemos considerar as condições particulares em que foram realizados.

A diversidade dos resultados é, porém, explicável: Os grupos são selecionados por critérios diversos; pertencem a níveis diferentes; o critério de julgamento por vezes é falho etc. Um grande número de trabalhos vem a ficar inteiramente prejudicado por circunstâncias várias. Por vezes, não se tomou um grupo de controle que permitisse uma comparação eficiente (tal o que acontece nos estudos de Dickson, Layton etc); outras vezes, comparam-se apenas entre si os resultados dos diversos grupos — fracos, médios e fortes; de outras, enfim, a falta de constância nas condições de experiência impede que se avance a qualquer conclusão definitiva (diferença de professor, por exemplo).

Os primeiros trabalhos têm um interesse exclusivamente histórico, por isso que se cifram a julgamentos subjetivos, com a agravante de serem feitos pelos autores do plano (que dificilmente são capazes de uma consideração imparcial dos fatos). Suas conclusões, geralmente favoráveis à homogeneização, não têm valor científico. No entanto, levam a incentivar-se o uso da medida e, por um aperfeiçoamento natural, a estudos melhor conduzidos.

Tem-se procurado verificar o efeito da homogeneização sob diversas bases, como sejam: estudando o efeito da medida sobre a taxa de promoções, o rendimento de alunos da mesma capacidade nas classes homogêneas e nas não selecionadas, a comparação entre as taxas de variação de idade dentro de cada série, verificações sobre o maior ou menor interesse dos alunos, sobre a disciplina, sobre a formação de atitudes, sobre, enfim, se a medida torna mais fácil o trabalho do mestre.

Como exemplo de estudo em que se atenta grandemente para o primeiro aspecto, temos a experiência dos testes ABC, realizada pelo professor Lourenço Filho. Verificou êle que a aplicação dos seus testes de maturidade reduzia grandemente a percentagem de reprovações.

Os estudos relativos aos efeitos de homogeneização sobre a motivação, sobre a disciplina e a formação de atitudes, a facilidade maior ou menor que ela assegure ao trabalho do professor baseiam-se, em geral, na opinião dos mestres que experimentaram o sistema. Dentre eles, selecionamos, pelo alcance que apresenta, um trabalho dirigido pelo "De-partement of Superintendence", o qual recolheu a opinião de 500 superintendentes. As vantagens decorrentes do emprego do sistema são apontadas com muito maior freqüência do que as desvantagens. Feingold realizou também um questionário, com 39 professôres — 24 deles julgaram vantajoso o sistema de homogeneização. Os estudos de Meyer foram restritos a 7 e 9 professôres, respectivamente, e, pois, não têm grande alcance. A opinião dos mestres, diretores etc, das pessoas, enfim,

que experimentam e têm oportunidade de notar, dia a dia, os efeitos vários da medida tem, realmente, certo valor. Em alguns aspectos (efeito da homogeneização sobre a disciplina, o interesse dos alunos) eles constituem, mesmo, o meio mais eficaz de que dispomos para uma apreciação do plano. No entanto, tais julgamentos, por isso mesmo que são apreciações subjetivas, devem ser suplementados por dados objetivos que comprovem devidamente os fatos.

Apresentam maior precisão os trabalhos que procurem medir os resultados por meio de testes. No entanto, dificilmente se encontra uma experiência que realmente se possa dizer satisfatória. Shields, por exemplo, procurou organizar quatro grupos homogêneos com relação à leitura (velocidade e compreensão). Procurou um aluno correspondente a cada um dos grupos homogêneos e que fizesse parte de uma classe não selecionada (a correspondência foi determinada dos pontos de vista de I. O, I. M. e Q. I.). Visava-se a verificar o progresso na velocidade e compreensão da leitura. Assim, após seis semanas de trabalho, Shields procurou medir objetivamente as diferenças observadas nos alunos em relação a estes pontos. Verificou êle que os alunos dos grupos selecionados ganharam em média 42,6 em velocidade e 3,4 em compreensão, ao passo que o resultado dos demais alunos foi um aumento de 27,2 em velocidade e 1,4 em compreensão. Estes dados, colhidos num artigo de Rankin, poderiam levar, à primeira vista, a uma conclusão favorável à homogeneização para o ensino da leitura. Há a considerar, porém, a circunstância importante de que, muito provavelmente, os professores dos grupos selecionados estavam interessadíssimos em obter um bom resultado num trabalho que dizia respeito a toda a turma, ao passo que os demais não estavam nessa situação. No trabalho de Billett (29) igualmente sobre os efeitos da homogeneização sobre o ensino de Linguagem, os resultados são medidos por provas objetivas. Há um grupo de controle. As diferenças notadas são expressas na relação das diferenças para o EP. e o DP. Chegou-se a concluir que apenas para os alunos superiores o sistema não trazia vantagens; antes uma desvantagem, pouco acentuada embora (aliás Rankin e inúmeros outros autores chegaram a conclusão idêntica).

Consideramos como digno de menção o trabalho que, em 1927, realizou Worlton, que comparou 714 alunos de classes homogêneas com 732 crianças de escolas de classes não selecionadas. A homogeneização baseava-se num teste mental. Worlton representou pelo valor 100 o nível médio para cada idade, a distância de um sigma equivalendo a uma adição de 20 pontos a essa média. Na determinação dos resultados dos testes finais seguiu norma idêntica. O resultado foi sempre favorável aos agrupamentos homogêneos

(29) Billett, H. o. — "A controlled experiment to determine the advantages of Homogeneous grouping" — 1928.

A conclusão de que os alunos acima da média (o estudo só a eles dizia respeito) conseguem, nos grupos homogêneos, resultados mais de acordo com suas capacidades vem contra a maior parte dos estudos feitos. Isto demonstra como uma diferença de técnica — provavelmente no caso o modo de computar os resultados — influi grandemente na interpretação do valor de uma medida, o que importa a necessidade de nos acautelarmos em todos os pontos do trabalho — escolha da base de classificação, fornecimento de condições idênticas, medida dos resultados, para que não venhamos a julgar mal de um recurso cuja eficiência pode estar mascarada por uma dessas circunstâncias. K o que se verifica no caso da experiência referida, em que Worlton substitui o A. Q. (que precisa ser seriamente estudado, pois merece muitas restrições, principalmente no caso dos alunos acima da média) por um novo modo de apreciar os resultados.

Não seria de grande utilidade alongarmos a lista das experiências feitas. Assim, insistindo na necessidade de nos acautelarmos muito sobre as conclusões dos trabalhos sobre o assunto, daremos um resumo do que se tem verificado nos estudos feitos: A homogeneização não tem valor algum se não se fizer acompanhar de adaptação dos métodos. Desde, porém, que se aplique correlatamente a adaptação dos métodos, ela se tem revelado em muitos estudos como superior ao sistema das classes não selecionadas. Quanto ao mérito das diferentes adaptações nesse sentido, quase nada se tem concluído; aliás, quase o mesmo se dá com relação aos critérios vários de homogeneização. Geralmente, tem-se verificado um lucro maior com relação aos alunos fracos do que com respeito aos demais. Relativamente aos bem-dotados, em diversas experiências chegou-se à conclusão de que perdem um pouco nos grupos homogêneos. É fácil ver que tal diferença pode ter diversas razões de ser, independentes do valor da homogeneização em si para os bem-dotados. Aliás, vimos que o trabalho de Worlton, um dos melhor conduzidos que conhecemos, prova o contrário, e a nós parece que as pretensas conclusões naquele sentido têm base na inadequação das condições das experiências.

Quanto ao nível de estudo, ao ano escolar que a homogeneização mais favoreça, nada ainda se pôde concluir. Parece, aliás, que esse mérito, maior ou menor, está em larga escala na dependência da eficácia do critério de homogeneização utilizado.

Na parte que os testes não vêm medindo - a relativa à formação de atitudes — inquéritos feitos mostram que os professores quase sempre encontram qualidades positivas no plano (tais dados, muito embora subjetivos, já permitem certa apreciação do mérito do sistema nesse sentido).

Não temos, pois, muitas experiências realmente satisfatórias sobre o assunto; no entanto o que já nos revelaram os trabalhos feitos parece provar que a homogeneização é uma experiência digna de ser tentada.

OS CRITÉRIOS DE HOMOGENEIZAÇÃO

É questão de importância fundamental a escolha do critério que servirá de base à segregação dos alunos. Critérios vários têm sido propostos, e mais ou menos amplamente utilizados. Dada a importância da questão, dedicaremos algumas páginas ao estudo do valor relativo dessas diversas bases de classificação.

A) *Soluções clássicas*

É patente o caráter empírico dos primeiros recursos utilizados para a distribuição dos alunos em classes. Separar por ordem alfabética, por exemplo, é tomar um atributo acidental (sem relação com a capacidade de aprender), para resolver um problema evidentemente sério como o que se nos propõe. Tais recursos não eram meios de homogeneizar classes, é evidente; eram apenas meios para a divisão dos alunos.

Já o critério I. C. é uma primeira tentativa da homogeneização a favor da qual seria possível argumentar em teoria, dizendo que às mesmas idades devem corresponder interesses idênticos, desenvolvimento mental semelhante, que, sujeitos à mesma escolaridade, tais alunos teriam o mesmo preparo etc. Na prática, porém, não existe uma correlação apreciável nesse sentido. Diferem muito entre si as crianças da mesma idade; se tomarmos qualquer daqueles atributos, veremos uma variabilidade grande que nos levará a conduzir que a I. C. não pode ser considerada como um critério de valor científico para fins de homogeneização de classes.

O mesmo diremos de outros critérios evidentemente empíricos como a estatura, por exemplo.

B) *Soluções técnicas*

1) Homogeneização pela medida da inteligência. — Apesar das críticas que tem sofrido, este critério tem tido larga aplicação. É difícil deixar-se de reconhecer que a inteligência é um dos fatores — e fator relevante — na aprendizagem ⁽³⁰⁾.

Sobre o que seja a inteligência não há acordo total. Spearman e Thorndike, Stern, e Thurstone propõem teorias para explicar-lhe a

⁽³⁰⁾ A influência da inteligência no processo de aprendizagem é reconhecida de modo geral. Influência maior ou menor, conforme o nível do estudo e sua natureza — não o discutimos — mas influência que todos aqueles que se entregam à missão de ensinar têm, forçosamente, de sentir. O que se discute, o que se critica e se combate é, principalmente, o fato de se tomar a inteligência como critério único e decisivo na segregação dos alunos.

natureza. Os psicólogos dividem-se quando se trata de defini-la para uns a inteligência será uma faculdade; para outros, a capacidade do organismo ajustar-se às situações novas surgidas; os "behavioristas" põem em primeiro plano o caráter dinâmico das inteligências; enfim, Colvin, Buckingham e outros consideram-na como a capacidade de aprender com mais ou menos facilidade. Pouco interesse teria, no momento, e para o fim que nos importa, a discussão dessas definições que uma análise mais atenta permitiria reduzir a uma só idéia geral. De qualquer forma, o que impressiona no ato inteligente é a resolução das situações novas surgidas com auxílio da experiência passada, reconstruída por recursos de pensamento. A inteligência será esse "fator dinâmico na organização e integração de experiência" que permite ao organismo um ajustamento às situações novas.

A "Échelle métrique de l'intelligence" de Binet representa a primeira tentativa valiosa de mensuração de inteligência. Estudam-se os resultados do trabalho mental, numa medida indireta. Nos testes organizados a seguir, ir-se-á medir sempre a inteligência em funcionamento, por seus resultados, seus produtos tangíveis — em uma palavra, por seus efeitos objetivos.

Uma análise dos fatos e experiências feitas nos irá permitir um estudo melhor da questão:

Keener, no ano de 1924, classificou 5.000 alunos por um teste de inteligência (o "Otis Classification Test"). Após dois anos de experiência, mestres e autoridades escolares que, a princípio, não atribuíam vantagem à medida, reformaram suas opiniões, diante do resultado obtido. A experiência é interessante, muito embora não se realizasse numa escola elementar (e sim numa "High school").

A espíritos indiscutivelmente elevados, como o da educadora americana Miss Keliher, repugna a aplicação de medidas subseqüentes ao grupamento dos alunos (enriquecimento de programas, por exemplo) na base de medida de inteligência feita pelos (estes adiais. Nota ela que as medidas atuais analisam apenas um aspecto restrito da inteligência, considerando-a tão-somente como a capacidade de apreender conhecimentos. Essa limitação, ela a considera como altamente injusta.

A nós parece que, para o fim a que nos propomos, essa medida vem fornecendo resultados apreciáveis. Assim, julgamos exagero relegar-se o critério. E¹ claro que, quando pudermos chegar a uma medida mais exata e mais completa da inteligência, teremos um instrumento cujo valor nunca se poderá encarecer bastante. No entretanto, os testes existentes irão permitindo uma aplicação de valor apreciável já.

Também não nos parecem tão sérias as conseqüências que aquela educadora atribui à aplicação do critério, entre as quais faz avultar a relativa à possibilidade de um engano quanto a classificação de um aluno. desde que as crianças possam ser transferidas de classes de reclassificação — que nada mais é senão uma nova classificação que procura corrigir a anterior e desde que possam ler o andamento de ensino relativo as suas possibilidades (promoções flexíveis).

Berry, em setembro de 1920, por meio de um teste coletivo de inteligência, classificou 10.000 crianças do 1.º grau em três grandes grupos (alunos X, Y e Z — o grupo Y, com 60% dos alunos, representando o grupo médio). Aos professores foi dada a liberdade de reclassificarem os alunos que julgassem mal classificados. 70% dos alunos foram mantidos nas mesmas classes (31).

Na experiência de Dawson, que apoiou sua classificação na I. M. (verificada pela aplicação da revisão Stanford da escala Binet-Simon), deu-se também aos professores a possibilidade de efetuarem reclassificações. 85% das crianças foram consideradas como bem classificadas.

Outras experiências procuram estabelecer correlações entre a inteligência e o aproveitamento. Parece-nos que seus resultados estão muito dependentes das medidas de inteligência utilizadas, motivo por que é preciso considerar essas medidas.

Os resultados dos testes de inteligência são expressos de formas várias: pelo resultado bruto dos testes, pela Idade Mental, pelo Q. I., pelo chamado "T-Score", por medidas baseadas no Desvio Padrão etc.

O resultado bruto, isto é, não trabalhado, pouco ou nada significa. Testes diferentes contêm máximos de pontos diversos, o que dificulta qualquer cotejo. Por outro lado, não se podem comparar resultados de indivíduos de idades cronológicas diversas, por uso que, sendo o desenvolvimento mental um processo dentro do processo geral da vida, as diferenças de tempo nele se refletirão necessariamente.

A noção de Idade Mental, criação de Binet, já representa uma expressão mais satisfatória. Alfred Binet procurou organizar provas bem definidas e que caracterizassem devidamente os diferentes níveis de evolução. Chegou, assim, a estabelecer a correspondência entre a I. O e o nível normal de inteligência que lhe devia corresponder. Uma criança teria a I. M. relativa à I. C. correspondente às provas do nível que vencesse (32).

(31) Note-se que se trata do 1.º grau, em que os testes de maturidade parecem satisfazer mais.

(32) Uma criança que não apresente o desenvolvimento mental correspondente à sua idade cronológica e, sim, inferior, está atrasada mentalmente. Ela pode ter 10 anos de I. C. e só vencer as provas para 9 anos. Nesse caso seu desenvolvimento mental é o nível normal, médio para as crianças de 9 anos; diz-se então que ela tem 9 anos de I. M. Piéron (em "Le développement mental et l'intelligence") dá uma idéia muito feliz da significação de tal medida:

"Se nous avions empiriquement établi diverses toises, non graduées mais de hauteurs différentes, telles que, sous l'une passent juste la plupart des enfants de 5 ans, sous l'autre la plupart de ceux de 6 ans, etc., nous pourrions dire, grâce à leur emploi, que tel enfant a la taille de 5 ans ou de 6 ans, suivant qu'il passerait just sous l'une ou l'autre de ces toises, mais nous ne connaîtrions pas sa hauteur réelle en centimètres".

As unidades da I. M. são, é fácil perceber, inteiramente arbitrárias.

Os resultados a que tal procedimento levava tinham valor comparativo tão-somente; não chegavam a fornecer níveis quantitativos definidos.

Yerkes procurou representar por um número o nível mental dos indivíduos.

Organizou uma prova composta de 20 testes, dos quais 19 adaptados da escala Binet-Simon (33). Os testes são arranjados em ordem de dificuldade crescente, e seus diversos itens recebem pesos particulares. O indivíduo obtém assim um resultado total correspondente a um certo nível de desenvolvimento. Comparado esse resultado com o resultado médio correspondente às várias idades cronológicas, chega-se a exprimir a inteligência do indivíduo pela idade a cuja média corresponde o resultado que conseguiu (assim, se um indivíduo obtém 71 pontos, num teste e 71 é o resultado médio para as de 11 anos, dizemos que tal indivíduo tem a I. M. de 11 anos, isto é, o resultado representativo, normal, médio para as crianças de 11 anos de I. O (34)

É preciso notar que a I. M. nos dá apenas o nível intelectual em que o indivíduo se encontra num dado momento, mas por si só nada esclarece a respeito da marcha do desenvolvimento (35).

Não parece difícil concluir que a I. M. por si não pode constituir um critério eficiente para a homogeneização de classes. Uma mesma I. M. não significa capacidade de aprender semelhante. Os agrupamentos na base de I. M., como já notou Corning, não seriam homogêneos; não por um espaço curto de tempo e, apresentando o inconveniente que notamos acima, tornam-se pouco satisfatórios (36).

O Q. I. é igualmente muito utilizado para fins de homogeneização. Ele representa uma relação entre a I. Mental e a Idade Cronológica. Desde logo pode-se notar que uma criança de 3 anos e um adulto podem apresentar um Q. I. idêntico. É evidente que juntar os dois para o ensino coletivo na base daquele quociente seria o maior dos absurdos. Daí o fato de um grande número de autores (Corning e Symonds, por ex., na

(38) E a chamada "Yerkes — Bridges — Harvard Point Scale".

(34) Yerkes compara ainda o resultado obtido pelo indivíduo com a média correspondente à sua I. C. Obtém assim o Coeficiente intelectual que é o quociente da divisão do número de pontos obtidos pelo indivíduo pelo padrão de sua idade.

(35) Se dois indivíduos — um com X anos de I., outro de 12 — têm ambos uma I. M. correspondente a 10 anos, eles, achando-se embora num nível idêntico de desenvolvimento, evidentemente não tiveram uma marcha de desenvolvimento semelhante. A prova, é que o segundo precisou de mais 4 anos para alcançar o mesmo que o outro já obtivera. Os estudos sobre as curvas de desenvolvimento mental já podem esclarecer que aquelas duas crianças não caminharão idênticamente daí por diante.

(36) Já como um critério para a graduação, em que não importaria tanto a velocidade do desenvolvimento, mas, antes, o nível, ela satisfaz melhor, permitindo a adaptação a um nível de estudos, a um programa.

A. do Norte; entre nós Isaias Alves) opinarem por uma primeira classificação pela I. M. e dentro desta, então, a classificação pelo Q. I. A seleção que estabelecemos empregando o Q. I., tão-sòmente, é muito reduzida, pela razão que expusemos acima.

Assim, a classificação primeiramente pela I. M. para fins de graduação vem atender a tal inconveniente.

Symonds dá-nos uma idéia muito clara do que representam as três espécies de classificação nos gráficos que apresenta em seu livro "Measurement in secondary education" (pág. 489).

No 1º caso (homogeneização pela I. M.) temos alunos de todas as velocidades de aprendizagem reunidos numa mesma classe, apenas porque apresentaram inicialmente um nível idêntico; no 2.º temos indivíduos de Q. I. semelhante mas Idade Mental muito variada, reunidos; no 3.º os alunos estão distribuídos em três níveis de capacidade e, dentro desses níveis, então, temos classes de velocidades de aprendizagem diferentes — é o caso do "tree-track Plan" de Trinidad (Corning). Este método parece trazer condições mais satisfatórias.

O Q. I. tem, porém, recebido críticas as mais sérias, motivo por que deve ser considerado com grande reserva. Seu emprego como medida da velocidade do desenvolvimento se fundamenta no fato da curva de desenvolvimento mental ser do tipo

$$y = f(x). \quad \text{No caso IM} = f(\text{I. C.})$$

Uma criança que aos 4 anos tenha uma I. M. de 5 anos precisará, para conservar seu Q. I. 125, ter, aos 8 anos, 10 de I. M.; e, aos 12, 15 anos. A unidade de I. M. diminui, pois, ao aumentar a I. C. Mantém-se constante o Q. I. na medida em que a velocidade do crescimento é representada pela linha reta. Os cálculos baseiam-se, geralmente, sobre unidades diferentes e arbitrárias (anos de I. M.); acresce ainda a circunstância de não se relacionarem a um zero verdadeiro. Assim, parece-nos ter razão Thorndike quando afirma que "we have no right to add, subtract, multiply, or divide with these scores of A, B, C, D, E and F in the way that we do with their heights or weights" (**). Quando Thui-stone determina matematicamente um zero absoluto e consegue uma unidade constante, chega a uma curva de desenvolvimento bem diversa daquela em que se baseia o Q. I. Thornidike tem estudos mais aprofundados do assunto e chega à curva que, atualmente, melhor satisfaz como expressão do desenvolvimento mental. Ambas as curvas são do tipo parabólico e nos revelam como a inteligência cresce cada vez menos à medida que a I. C. aumenta.

(<) Thorndike — "The measurement of

Tais trabalhos revelam-nos os erros a que nos pode conduzir o uso do Q. I. Um indivíduo que aos 2 anos tem uma I. M. de 3, para mantê-la terá de apresentar aos 10 uma I. M. de 15, isto é, um avanço de 5 anos, o que dificilmente se dá. Se o Q. I. representa uma velocidade de desenvolvimento (em termos abstratos, como todo quociente), seu decréscimo pode levar à idéia de um desenvolvimento não regular. É que a relação que êle estabelece é demasiado simplista; as duas séries de unidades não podem ser comparadas — um avanço de 1 ano aos 2 anos de I. C. não tem a mesma significação de um avanço de 5 anos, aos 10. Dêssè modo, um indivíduo pode ter uma marcha de desenvolvimento muito satisfatório e, no entanto, seu Q. I. decrescer.

A crítica que Pieron faz ao Q. I. cifra-se principalmente à circunstância de se vir dando a êle o significado de uma verdadeira característica pessoal, que diz sôbre a superioridade ou inferioridade do indivíduo, sem levar em conta sua idade. Yerkes e Louise Wood, por exemplo, apresentam uma tabela dêste tipo, em que se atribui aos diversos quo-cientes verdadeira significação qualitativa. Tal tabela, comenta maliciosamente Pieron, daria para os Estados Unidos três milhões de gênios, percentagem realmente encorajante. No entanto, acrescenta, com verdadeiro espírito, ser pena que tal proporção venha diminuindo com a idade até anular-se inteiramente, ao fim da adolescência⁽³⁸⁾. Indagando da causa de tal acontecimento, êle chega à conclusão de que "en réalité, c'est le quotient d'intelligence qui est fragile"⁽³⁹⁾,

Terman, por sua vez, nota que "the I. Q. is not a perfectly accurate measure of intelligence"⁽⁴⁰⁾.

Há autores que propõem uma valoração dos resultados de acordo com os percentílios a que correspondam, na base de que tudo na vida tem valor pela sua raridade. É facilmente compreensível a significação de tal medida — um percentílio de 15, por exemplo, significa um resultado que é excedido por 85 % do grupo.

A escala de percentílios baseia-se, porém, numa distribuição retangular, quando a distribuição das capacidades parece fazer-se segundo a curva normal, em que o intervalo entre os diversos percentílios. Não havendo identidade de unidades, tornam-se injustas as comparações.

O "T-Score" constitui outro modo de exprimir as medidas da inteligência. É assim denominado porque se baleia na chamado "crc^ln T",

(38) Pieroni — Obra citada — pág. 30.

(39) Pieron — Obra citada.

(40) Terman¹, "Intelligence tests and school reorganizalku!." — pág. 28.

a qual se fundamenta na curva de distribuição e frequência de um grupo não selecionado de crianças de 12 anos ⁽⁴¹⁾.

A escala de T é semelhante à escala de 6. Na escala de 6, com o fim de evitar sinais negativos, dá-se ao ponto situado 5 D P abaixo da Média o valor 0 e a cada distância de 1 D P a contar deste ponto um valor numérico, que varia de 1 a 10 anos. A média, é fácil concluir, fica com o valor 5 e temos para as distâncias várias, apreciadas a partir da Média, os valores seguintes (— 5 D P = 0; — 4DP = 1; — 3 D P = 2;

— 2 D P = 3; — D P = 4; + D P = 6; + 2 D P = 7; + 3 D P = 8; + 4 D P = 9; + 5 D P = 10.

Para transformar essa escala numa "escala de T" multiplica-se por 10 cada um desses valores, e divide-se a escala em 100 partes, correspondentes a 0,1 DP.

É fácil auferir que o método representa uma vantagem apreciável sobre outras medidas da inteligência já referidas ⁽⁴²⁾, Aqui podem ser comparados e combinados os resultados de testes diferentes. A medida se baseia na curva normal de distribuição de frequência, e é de interpretação relativamente fácil.

Ruch, considerando que os valores da curva normal se distribuem principalmente entre $\pm 2,5$ D P, propõe que se coloque o ponto zero a — 2,5 D P e o ponto 100 a + 2,5 D. P. Cada distância de 1 P passará a valer 20 pontos.

Todas essas considerações levam-nos a concluir que precisamos de-ter-nos ainda no estudo da homogeneização pela medida da inteligência. Tais investigações se justificarão no fato de que a inteligência a todos parece um fator de importância na aprendizagem e experiências já haverem demonstrado que realmente as correlações obtidas são apreciáveis.

No entanto, é preciso não esquecer que, como nota Terman, um dos mais ardorosos defensores da homogeneização pela inteligência, "The child is more than intelligence, and education is more than the cultivation of intellectual facilities" (Terman, L — "Intelligence Tests and School Reorganization". pág. 3).

(**j Na organização de uma escala de T são passos necessários: a) a aplicação de um número representativo de itens variando do mais fácil ao mais difícil a um grupo numeroso e não selecionado; b) a determinação das percentagens de alunos que vençam cada item e sua transformação por processos estatísticos em unidades de 1 D P.; e) nova aplicação das questões, agora apresentadas em ordem de dificuldade crescente; f) tabulação dos resultados pelo número de respostas certas a cada item; g) percentagem de alunos que resolveram cada item; h) finalmente sua transformação em "T-scores". A escala original baseou-se na curva de distribuição de 500 crianças de 12 anos num teste de leitura.

⁽⁴²⁾ Eles dão ao mesmo tempo a posição dos indivíduos em relação aos demais da mesma idade e as distâncias a que estejam da Média.

2) *Homogeneização pelas medidas de escolaridade.* — O critério "medidas de escolaridade" tem uma de suas razões de ser no fato *d** que o saber adquirido, o nível de estudo atingido serve de base ao prosseguimento do trabalho. Entre nós já têm sido usadas as notas de aproveitamento (no caso, os resultados dos testes para promoção) como meio de organizar seções ou classes dentro do grau. Parece realmente que o resultado do trabalho de um ano escolar, verificado objetivamente, já pode ser considerado como um dado básico para a classificação dos alunos dentro do grau seguinte. Supõe-se que os programas se acham de tal forma graduados que a 1.* série sirva de base à 2.', esta, à 3.', e assim por diante. Donde a justificativa do critério que vimos considerando. As condições do trabalho numa série posterior serão rriais ou menos as mesmas; os fatores da aprendizagem não deverão variar de modo a alterar grandemente os resultados.

Vejamos a situação como se apresenta na prática:

Se na verdade o aproveitamento se faz em função de fatores vários que nele são realmente apreciados (influência do meio a que pertence a criança, de sua saúde, temperamento, aplicação etc), é preciso considerar-se que a diferença do fator professor pode alterar bastante os resultados. É preciso também que se leve em conta a validade dos testes empregados.

Cumpre, principalmente, que se considerem os testes educacionais de que se lança mão para a homogeneização de classes. Dentre os tipos de testes educacionais podemos destacar: 1.⁹) Os testes de aproveitamento, que medem um produto educacional — é o caso das provas para promoção em que se busca medir o aproveitamento sem considerai a aptidão inicial do indivíduo para aquele trabalho; 2.) os testes de prognóstico educacional — prognóstico significando conjetura sôbre o que vai suceder, a finalidade do teste de prognóstico será estimar, de antemão, o resultado provável de um aluno numa determinada matéria, por exemplo; 3.) os testes de diagnóstico (como o nome indica, destinam-se a verificar as deficiências ou fraquezas do aluno) (**).

Um aluno pode ter uma nota muito elevada num teste do primeiro tipo e, no entanto, ter aprendido com dificuldade, necessitando para isto três e mais anos de esforço. Entre nós só têm sido usados tais testes para homogeneização, quando os demais parece que poderão ter um papel dos mais importantes. Os testes de prognóstico, por exemplo, que representam um esforço por analisar e medir a situação do indivíduo quanto aos hábitos essenciais para determinadas aprendizagens, demandam um

• (43) E' claro que não se Irata de três tipos bem definidos de Lestes. Todos os testes têm, até certo ponto, uma função de diagnóstico; um teste de diagnóstico poderá dar lugar a um prognóstico, etc.

estudo dos interessados. Quando tivermos para a nossa escola primária algumas provas como a "Iowa Chemical Aptitude Examination" (em que se medem, desde as técnicas de Aritmética necessárias ao estudo de Química, até a leitura compreendida de livros-padrões de Química, e o interesse do aluno pela matéria) parece-nos que os nossos planos de organização de classes terão muito maior eficiência. Assim como a patologia, a educação precisa de uma semiótica que denuncie as deficiências pelos seus sintomas e leve a prever-se, pelos sinais, a evolução escolar provável do indivíduo.

É preciso que se considerem, também, como no caso da inteligência, as maneiras várias de expressar a situação do aluno do ponto de vista-definido de que ora nos ocupamos.

Entre nós não parece ter ainda sido tentada a homogeneização por medidas já trabalhadas de escolaridade, como sejam a Idade Educacional, o Quociente Educacional etc.

O conceito de Idade Educacional é semelhante ao de Idade Mental. Uma Idade Educacional de 10 anos significa um resultado que é médio, isto é, condição da maioria, para as crianças de 10 anos. Ela se refere sempre à média das diversas matérias estudadas pelo aluno ⁽⁴⁴⁾.

O emprego da I. E. ou das idades relativas às várias matérias precisa ser estudado em função dos resultados a que conduzam.

Hollingshead, em seu estudo "An evaluation of the use of certain educational and mental measurements for purposes of classification" chegou à conclusão de que a I. E. se mostrava superior à I. M. na redução da amplitude de variação dos alunos nas várias medidas utilizadas. A Idade em Aritmética não permitiu um resultado apreciável — os alunos grupados por êste critério variavam quanto ao Q. I. numa amplitude de 90 pontos com um sigma de 15,5. Com relação ao aproveitamento em geral, a Idade em Aritmética também não satisfez como medida de homogeneização ⁽⁴⁵⁾.

Os resultados de trabalhos dessa ordem estarão na dependência das condições do grupo estudado, da validade dos testes empregados etc. Certos autores consideram que as divergências entre Cálculo e Língua-

(**) Os americanos utilizam-se da expressão "achievement age" para referirem-se igualmente a essa média, ou à situação do aluno numa só matéria, e "Subject age" para êste último caso, apenas. Empregam ainda "Reading age", "Arithmetic Age" etc, para os casos particulares vários. Como se vê, a expressão "subject age" fica sem emprego prático, assim como "achievement age", ou ainda "attainment age" e "Accomplishmen age", estas últimas sinônimas.

⁽⁴⁵⁾ Tal trabalho vale, porém, mais como uma sugestão para estudos posteriores do que em si mesmo, por isso que se refere apenas a uma série (no caso, ao 5.º grau) e, mesmo dentro dêsse grupo, Hollingshead selecionou somente os 50 % centrais de alunos.

gem por exemplo, dependem em grande parte do modo mais ou menos eficiente por que os professores ensinam aquelas matérias. É possível que melhoradas as condições de orientação do mestre as divergências fiquem realmente reduzidas⁽⁴⁶⁾.

O Q. E. (quociente educacional) é outra medida utilizada como critério de homogeneização. Ao passo que a I. E. coloca os alunos de preparo semelhante juntos — a despeito das diferenças que apresentem quanto à C. I. — o Q. E. coloca os alunos de idade superior à média para a série em que se encontram em turmas inferiores, o que em muitos casos é injusto (crianças que iniciaram o curso tarde).

Backheuser, em um artigo publicado em 1938 no "Jornal do Comércio", sob o título "Organização de classes", refere-se à aplicação de índices de escolaridade que apresentem como denominador a I. M. ou mesmo o Q. I., para fins de homogeneização (o que aliás é preconizado por diversos autores na América do Norte). Parece-nos que as medidas de aproveitamento relativas à capacidade do aluno são, antes, uma medida da eficiência dos métodos de ensino, e, conseqüentemente, do esforço, do interesse do aluno, do que propriamente uma medida para prognóstico do resultado da aprendizagem. Tal classificação reuniria na mesma turma indivíduos de inteligência e aproveitamento muito diferentes. Além disso, elas têm recebido críticas muito sérias. O "Accomplishment quotient"⁽⁴⁷⁾ por exemplo, a principal delas, recebeu objeções severas de certos psicólogos e estaticistas;

IA

Assim, Kelly nota que para que se justificasse o $Q \propto \frac{IA}{IM}$ seria preciso que houvesse dois pontos na escala de aproveitamento e da inteligência iguais, e se conhecesse a lei de relação entre as duas.

Miss Rand acentua que, para que se dividam duas quantidades, é preciso que elas apresentem unidades equivalentes. Se não podemos dividir meses por anos, argumenta, como então fazê-lo com a I. A. e a I. M., sem prova de sua equivalência? (Os estudos de Ruch, de Kelley, de Odell têm mostrado que a unidade nos testes educacionais é inferior

2

à dos testes mentais, correspondendo a cerca de ----- dela).

3

(*«) Para atender à situação existente entre nós o Instituto de Pesquisas no corrente ano fez a classificação dos alunos de acordo com os resultados parciais em Linguagem e Cálculo.

(47) "Quociente de aproveitamento", poderíamos dizer.

O Quociente de Eficiência (Q. Eff) de Torgerson ⁽⁴⁸⁾, que se obtém dividindo-se, primeiramente, o resultado obtido pelo indivíduo pela norma para sua idade e, depois, este resultado pelo Q. I., tem o inconveniente de tender a aumentar os resultados elevados e a diminuir mais os inferiores.

Para certos autores, como Kelley, desde que tenhamos testes educacionais bastante fidedignos, não precisaremos mais do que deles para fins de prognóstico. Realmente, acentua Breed, tais testes têm a vantagem de darem uma medida da capacidade nativa e do que aprendeu o indivíduo. Parece-nos que, muito embora possa o teste deste tipo fornecer uma idéia do estado atual do aluno, o teste de inteligência nos esclarecerá sobre se ele está trabalhando na medida de sua capacidade.

3) *Homogeneização baseada em medidas de maturidade para uma determinada aprendizagem.*

Algumas das aprendizagens a serem realizadas na escola primária mostraram ser função de condições até certo ponto independentes da inteligência e presas, antes, a uma questão se exprime numa "disponibilidade de recursos". Tal é o caso da aprendizagem inicial da leitura e da escrita (**),

Fixara-se, a princípio, uma idade para que as crianças todas iniciassem as aprendizagens em questão. Os trabalhos de Stanley Hall e de Simon (segundo-se aos de Vaney, de valor histórico tão-somente) acentuaram a existência de um problema de maturidade. Surgindo a "échelle métrique de Intelligence" de Binet, diversos autores preconizaram o uso de medidas de inteligência como meio de segregar os alunos para as aprendizagens da leitura e da escrita.

A I. M. e o Q. I. que apresentam relação quase sempre alta com o aproveitamento nas séries mais adiantadas, não se mostraram tão satisfatórios como critério básico para classificação da 1.ª série. Oglesby cita o caso de uma classificação pela inteligência em que a classe forte apresenta, em relação à fraca, um progresso de 30 %, ao passo que os alunos médios se colocam 43% acima dos mesmos alunos fracos. Estudam-se então as condições de que está em dependência aquela aprendizagem, e se verifica que são, entre outras: capacidade de atenção dirigida, de certa resistência à fadiga, coordenação visual-motora, idem auditivo-motora, certos hábitos de linguagem, capacidade de memorização. Busca-se um instrumento que, medindo devidamente essas condições, considere o pro-

⁽⁴⁸⁾ Torgerson justifica-o notando que a norma de um grau representa o trabalho do aluno médio, ou, por outras palavras, baseia-se em 100% de I. < 100.

⁽⁴⁹⁾ O problema foi estudado principalmente pelo professor Lourenço Filho, cujas conclusões seguimos neste capítulo.

cesso em jogo de um modo global. Nersse respeito, o Brasil se apresenta com vantagem entre os países que mais cedo perceberam e atr.czram o problema. Há 15 anos o professor Lourenço Filho iniciara o trabalho experimental de que resultaram os conhecidos "estes A B C". Sm aplicação a um grupo reduzido, a princípio, e numeroso, depois (! 5.605 crianças em 1931) revelou-lhe a utilidade na melhcra do re: cimento escolar. (Assim a média geral de aprovações do ano de 1931 cen: classes selecionadas foi de 81.97 %/r. ao passo que no triênio anterior fora de 63,26 %, o D P sendo 12 vêzes menor do que esta diferença). Os profe-sôres revelaram-se a favor da medida, em percentagem superior a 50%, e ela resultou num gesto de 107:003\$400 a menos para o Estado (cálculo de poupança). Aplicados, em 32. em escolas do Rio. o Professor Fontenelle chegou à conclusão de que há "... base para afirmarmos decididamente a utilidade da prévia aplicação dos testes ABC há organização seletiva de classes de alfabetização". Não nolonnTemos sôbre os resultados que os testes apresentaram, porque êle- são bem conhecidos: basta acentuar que têm a qualidade de importarem em material simples, e que são de aplicação relativamente rápida e técnica fácil.

Os testes ABC servem como elemento de diagnóstico e prognóstico. Revelam, muitas vêzes, a necessidade de um estudo mais apurado de uma criança (defeitos físicos de visão, audição etc; condições nervosas — instabilidade, emotividade excessiva, condição intelectual deficiente — incompreensão de ordens verbais simples).

O teste de Winckler, de que há quem considere os testes ABC uma adaptação, consta de 22 provas, exige material dispendioso e é de aplicação demorada; além disso, não se destina a medir a maturidade.

Outras provas têm-se destinado àquele fim de classificar as criança: da 1.ª série, tais sejam, o teste do professor Backheuser e o chamado teste de Limiar de Belo Horizonte. Estas provas procuram medir a inteligência, cenhecimentos adquiridos etc. A correlação entre os resultados do teste Lmiar e o A B C foi de 0.62 com um D P de 0,03.

O teste de Limiar é. porém, mais extenso e não se cifra propriamente à questão da maturidade para a leitura e escrita.

O teste de Leipzig também é usado, e ainda em 39 o foi entre nós, para os fins em questão. Parece-nos que representa uma prova destinada a avaliar a maturidade para a escrita, apenas. Na medida em que tal capacidade estiver correlacionada com a de leitura, êle a pederá medir indiretamente >— eis o que nos parece. Do teste ABC fazem parte algumas provas semelhantes às dêste teste e que não apresentaram correlação com o teste em geral que permitisse tal simplificação.

4) *Outros critérios simples utilizados.* — Já nos referimos em separado à homogeneização pela Idade cronológica e pela estatura. Cuida-

remos aqui de outras tentativas baseadas em caracteres anátomo-fisiológicos. Tal, por exemplo, é o caso de uma homogeneização baseada na avaliação de índices cefálicos, que não nos parece possa ser frutífera. A doutrina de dependência dos processos superiores para com condições de ordem anatômica não prevalece em vista de estudos feitos.

Outro critério apresentado é o de classificação pelos biotipos. Se um determinado biotipo (cujo temperamento semelhante) deve ter interesses mais ou menos constantes (o que parece verdadeiro só em parte, porque os interesses dependem muito da idade) e isso vem facilitar bastante a motivação, não se pode afirmar que importem os biotipos em velocidades de aprendizagem semelhantes. Assim, mesmo que a função da escola fosse tão somente a de instruir, o critério não pareceria inteiramente satisfatório. É preciso, porém, considerar, também, a questão da formação de atitudes, que é da maior importância. Se selecionarmos indivíduos de um determinado temperamento, reunindo-os numa classe, estaremos preparando mal esses indivíduos para lidarem com outros de tipo diverso.

Ryan e Crecelius propõem o uso da I. Anatômica (medida por atributos como sejam o peso, a estatura, condições relativas à dentição etc.) como base para a homogeneização. Thomson considera um bom critério a medida da capacidade física. Estudos feitos revelam, porém, que as correlações entre tais medidas e as resultantes da aplicação de testes educacionais e de testes de inteligência são absolutamente sem significação, e que os atributos em apreço variam muito no mesmo indivíduo.

Têm sido utilizadas ainda outras medidas de seleção que se baseiam: na atenção, nos tipos de memória etc. "São critérios demasiadamente especializados que, tomados isoladamente, um a um, têm pequeno valor e tomados 2 a 2, 3 a 3 etc, exigiriam grandes massas de alunos a comparar para a formação de pequenos grupos" (Backheuser). Há quem procure homogeneizar classes levando em conta as condições sociais da família do aluno. Verifica-se, porém, que ao fim do primeiro ano de escolaridade as diferenças existentes a princípio desaparecem, em grande parte.

5) *Critérios que utilizam uma combinação de medidas.* — Com o fim, ainda, de melhorar o grau de homogeneização tem-se proposto a combinação de medidas dos atributos que se julga influírem no trabalho escolar. Estudos vários têm sido feitos nesse sentido. Dentre os citados por Rankin, em seu artigo "Pupil classification and Grouping", sobressai o trabalho de Corrigan e Kennedy. Os dois autores, após um trabalho cuidadosamente conduzido, chegam à atribuição de valores relativos aos fatores que estudaram. O trabalho foi desenvolvido da seguinte forma: Aplicaram-se testes coletivos de inteligência aos alunos de um determi-

nado grau escolar (no caso, o 7.^o); fêz-se um estudo da I. C. desses mesmos alunos e dos julgamentos_ que deles faziam os professores da E. elementar. Determinaram-se, depois, com esses dados, as equações de regressão múltipla para predição do aproveitamento (no grau escolar estudado) com base nos três fatores. Os coeficientes de regressão parcial encontrados foram: para a inteligência, 1,26; para o julgamento dos mestres, 1,01, e, para o I. C., 0,44. Baseados nesses resultados, Corrigan e Kenny puderam inferir dos pesos relativos que deveriam ser dados à inteligência (peso 5) à estimativa dos mestres (peso 4) e à I. C. (a qual corresponderia o peso 2) (⁵⁰). Verificou-se que a dispersão das notas dos testes de aproveitamento sofria um decréscimo de 27 % — o que representa um argumento favorável. Outros autores têm utilizado técnica semelhante — assim Brooks e Hooks (em seu estudo, realizado numa high-school), e Marsoff. Nos trabalhos de Kefaufer (também relativos à high-school) já não se segue a mesma técnica. Este autor chegou à conclusão de que o critério mais valioso para a classificação dos alunos é o que se baseia no julgamento feito pelos professores dos graus procedentes. Para êle, a medida da inteligência geral (expressa no Q. I.) vem em seguida, e, finalmente, colocam-se os resultados de testes de escolaridade que abrangem a matéria do curso. Rankin cita ainda os estudos de Ross e Hooks, os de Ryan e Crecelius etc, que não são de molde a permitir conclusões em termos bem definidos como os já citados.

Mc Cali propõe uma fórmula em que se dá o peso 2 às medidas de aproveitamento e peso 1 à inteligência, afirmando que "in view of the fact that ge in our sample school is a more reliable measure, representing as it does about twice as much working time as gi, we have decided to give gi a weight of 1 and ge a weight of 2". Acrescenta porém que: "In the primary grades, if an individual Intelligence test score is available, it is recommended that gi and ge be given equal weight".

Dickson aconselha que se levem em conta na homogeneização os atributos seguintes: I. Mental, Q. I., idade cronológica, aplicação, nacionalidade, dificuldades de linguagem e as condições especiais e incomuns que forem influir no êxito escolar.

Temos ainda os métodos que combinam duas séries de medidas no que os americanos denominam uma "two-sectional classification". Os alunos que se acharem acima da média em ambas as medidas, ficarão numa turma forte; os que se apresentarem inferiores à média nas duas

(⁵⁰) Como esclarecimento, cumpre explicar que a I. C. era expressa em anos e os demais fatores postos numa escala variando do 1 a 5, o valor 1 correspondendo ao grupo melhor. No caso da inteligência esse valor correspondia aos 8 % de alunos colocados na parte superior da escala de distribuição de cada idade; o valor 2, aos 12 % seguintes; 3, representando a capacidade média, aos 60 % centrais, e assim por diante.

formarão uma turma fraca. Quando estejam acima da média de um lado, e abaixo, de outro, terão de merecer uma atenção mais cuidadosa. Melhor analisada sua situação, êle poderá fazer parte de uma turma fraca (se sua inteligência é baixa, e seu aproveitamento apenas ligeiramente acima da média, por exemplo) de uma turma média (situação próxima da média nas duas medidas, por exemplo), ou mesmo forte (considerando-se suas condições de inteligência, de saúde, etc). Tal tipo de método permitindo uma maior flexibilidade e uma atenção particular a todos os casos-problemas é mais trabalhoso mas pode ser bastante frutífero.

HOMOGENEIZAÇÃO DE CLASSES E MEDIDAS CORRELATAS

A homogeneização de classes corresponde a um plano que diz respeito não à dinâmica do ensino, mas à organização estática da escola. É uma condição preparatória para a eficiência desse mesmo ensino. Seu fim é a melhoria do rendimento escolar. Mais direta e proximamente ela visa a preparar as condições que permitam que o ensino atenda, que se adapte melhor às condições de cada criança. Ora, parece-nos pouco razoável reunir, apenas, os alunos; sua simples segregação não criaria as condições desejáveis e propícias ao desenvolvimento da aprendizagem; estas condições dependem da adaptação do método ao educando. Parece-nos indiscutível que se a homogeneização não for acompanhada da adaptação dos métodos ela não poderá acarretar uma melhoria significativa no rendimento escolar.

Também cremos que reunir mais de quarenta alunos fracos todos e entregá-los a uma professora não é um meio muito promissor de atender ao problema. Principalmente em se tratando da 1.^a série, esses alunos necessitam uma atenção por vezes quase individual, impossível com um efetivo como o que é comum em nossas escolas.

Igualmente, não cremos seja justo e natural destinar às classes fracas um programa equivalente ao das classes fortes. Os programas mínimos parecem vir a atender a esse ponto ⁽⁵¹⁾

Uma orientação ao professorado também se nos afigura uma condição de que depende a eficiência da homogeneização. Nossos professores são geralmente esforçados e têm boa vontade para o que se refira à melhoria do seu trabalho. A eles todos estará entregue, se não a própria aplicação das bases de homogeneização, que deverá ser função de um

⁽⁵¹⁾ Nas condições atuais com o efetivo elevado, as turmas pouco homogêneas, as condições do professorado não parecem realizá-lo, o que levou O Padre Helder Camara, quando em sua direção da parte de "Medidas Eficiência escolares" do I. P. E. a iniciar uma investigação destinada a ver se realmente são programas "mínimos" no, como no caso da 1.^a série, por exemplo, são programas quase que máximos).

grupo mais reduzido, mais selecionado, mais preparado, mais consciente ente de sua responsabilidade e de espírito científico acentuado, mas tôda a parte dinâmica do trabalho. E, se todo o esforço, toda a eficiência do professor fica prejudicado numa turma heterogênea, podemos dizer também que todo o trabalho de homogeneização fica altamente prejudicado se não é seguido da adaptação dos esforços dos professôres às condições particulares do grupo que lhes couber ensinar. Todo o trabalho da educação terá de ser científico, organizado, estudado. Caberá a técnicos, a experimentadores. indicar os planos mais eficazes na prática, como conclusão de pesquisas. Mas é preciso que o professor também seja um técnico (no sentido em que deverá trabalhar cientificamente), porque de sua ação estarão dependendo as próprias experiências e. mais ainda, todo o resultado da aplicação das medidas.

Queremos lembrar, finalmente, um aspecto entre nós pouco considerado do problema. Alunos há que dificilmente podem seguir o ensino coletivo devido a suas condições de inteligência, a condições nervosas etc. Para esses alunos os americanos destinam salas especiais, de acomodação. em que o professor tem um trabalho minucioso de atenção à capacidade e às condições de cada um. Uma organização semelhante pode servir aos casos-problema de disciplina que, depois de estudados e resolvidos, seriam colocados nas classes a que suas condições deveriam levá-los. Aquelas salas teriam muita utilidade ainda para atender a alunos que condições de doença (acarretando faltas) tornassem temporariamente elementos pouco homogêneos com o resto da turma, bem como com relação a alunos que viessem de outras escolas.

CONCLUSÕES

- I. Todo o problema da escola se reduz, em última análise, a um problema de rendimento (Capítulo I).
- II. Um rendimento satisfatório das escolas primárias em geral só poderá resultar de uma organização científica que seja o fruto de pesquisas devidamente controladas (Idem).
- III. A resolução do problema estático da organização de classes importa muito entre nós, pela necessidade de se atender o mais possível às diferenças individuais e, ao mesmo tempo, a um número considerável de alunos, e, ainda, porque é um problema que está na base de todo o trabalho escolar (Idem).
- IV. Dentre os meios de atender às diferenças individuais, dois principalmente devem ser considerados — a homogeneização de classes e o ensino individualizado. A homogeneização é um ponto de partida útil mesmo para o ensino individualizado (Capítulo II).

- V. Não resistem a uma consideração serena os pretensos argumentos contra a homogeneização. Eles decorrem, quase sempre, de uma concepção falha da aprendizagem. As vantagens decorrentes de sua aplicação, por outro lado, se têm revelado apreciáveis. Entre nós não temos ainda experiências cujas condições permitam muitas conclusões a respeito, a não ser no caso dos testes A. B. C. (Capítulos III e IV).
- VI. As vantagens dos planos para melhoria do rendimento poderão ser apreciadas dos seguintes pontos de vista:
- redução da percentagem de reprovações.
 - melhoria de média do aproveitamento.
 - aproveitamento individual de indivíduos de mesma capacidade em classes homogêneas ou não.
 - higiene mental do aluno.
 - motivação do trabalho.
 - formação de atitudes, disciplina, economia de esforço do professor e do aluno ⁽⁵²⁾. (Capítulo III).
- VII. Com respeito aos critérios, é preciso que nos prevenamos para com certas medidas de inteligência, bem como outras medidas de pouca significação à luz dos estudos feitos (medidas de ordem muito especializada, certos índices cefálicos etc.). Precisamos realizar experiências dirigidas no sentido de verificar a correlação entre o rendimento e medidas de aproveitamento e de inteligência principalmente (mais tarde, de outros fatores menos importantes), que, em combinação, poderão dar um índice apreciável. A questão da primeira série está posta em termos de maturidade (Capítulo IV).
- VIII. A homogeneização para ser acompanhada de uma vantagem significativa deverá ser acompanhada de medidas correlatas, como sejam: a adaptação dos métodos de ensino, dos programas, a orientação dos professôres etc. (Capítulo V).

⁽⁵²⁾ A homogeneização se tem revelado satisfatória, dêsses pontos de vista, nos trabalhos que conhecemos, quase sempre. Na parte relativa à formação de atitudes, os dados são em geral subjetivos e quase nada se pode afirmar. Os professôres geralmente são a favor da medida e os testes de aproveitamento quase sempre mostram vantagem para o grupo homogêneo (principalmente no que diz respeito ao grupo fraco; o grupo forte a tido como ligeiramente prejudicado, não sabemos se realmente ou não).

BIBLIOGRAFIA

- 1) Alves, Isaias — *Homogeneização de classes*.
- 2) Araujo, M. Xavier de — *Gradação do ensino elementar* — Monografia apresentada ao concurso de Técnico de Educação — 1938.
- 3) Backheuser, E. — *Organização de classes* — Resumo de um curso dado na Confederação Católica Brasileira de Educação em 1937 — publicado no "Jornal do Comércio" em 1938.
- 4) Bagley — *Determinism, in education* — Warwich & York, Inc. — Baltimore, 1928.
- 5) Billett — A controlled experiment to determine the advantages of homogeneous grouping — *Educational Research Bulletin* (VII, 7; Abril, 1928).
- 6) Idem, idem. (VII, 8, Maio, 1928).
- 7) Binet, A. e Simon, T. — *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência, nas crianças*. — Cia. Melhoramentos de S. Paulo.
- 8) Bobbitt, F.J Buckingham; Curtis, etc. Adapting school to individual differences Part II of — *The twenty-fourth yearbook of the National Society for the study of Education* — 193G.
- 9) Boring — *A history of experimental psychology* — The Century Co., New York — 1929.
- 10) Braga, Murilo — Resumos de aula — Curso de Testes o Escalas — 1935.
- 11) Braga, Murilo — *Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência* — Monografia apresentada ao concurso de Técnico de Educação — 1938.
- 12) Breed — *Classroom Organization, and management* — World. Book Co., — N. Y., 1933.
- 13) Bruyne, E. — *S. Thomás d'Aquin* — Editions de la Cite Chrétienne — Bruxelas, 1928.
- 14) Camara, Padre Helder — Construção objetiva dos programas de ensino — *Educação* (5; Janeiro, 1940).
- 15) Carvalho, D. de — *Sociologia Educacional* — Cia. Editora Nacional — S. Paulo. 1933.
- 16) Comas, J. — *El sistema de Winnetka en la práctica* — Publicaciones de la Revista de Pedagogia — Madrid, 1930.
- 17) Corning, N. — *After testing — what?* Scott, Foresman and, Co. N. Y., 1926.
- 18) Cubberley, E. P. — *The principal and. his school* — Houghton Mifflin Co. — N. York — 1923.
- 19) Damasco Penna, J. B. — Iniciação ao estudo da medida da inteligência — *Revista de Educação* (V. 5; Março, 1934) pães. 7-85.
- 20) Dampier Dampier — Whetam — *Historia de la ciencia* — M. Aguilar — Editor — Madrid, 1931.
- 21) Dottrens, R. — *Le progrès a l'école: selection des élèves. ou changement des méthodes?* — Delachaux & Niestle, S. A. Genève, 1936.
- 22) Durkheim, E. — *Educação e Sociologia* — Cia. Melhoramentos de São Paulo — São Paulo.
- 23) Fontenelle, J. P. — *O método estatístico em Biologia e em Educação* — J. R. de Oliveira & Cia. — Rio de Janeiro, 1933.
- 24) Freeman — *Individual differences* — Henry Holt and Co., N. Y., 1933.
- 25) Garrett, E. and Schneck, M. — *Psychological tests, methods and results* — Haver & Brothers, publishers — N. Y., 1933.
- 26) Garrett, E. — *Statistics in Psychological and education* — Longmans, Green and Co. — N. Y., 1938.

- 27) Good — *How to do research in education.*
- 28) Hollingshead, A. — *An evaluation of the use certain educational and mental measurements for purposes of classification* — Teachers College, Columbia University — N. Y., 1928.
- 29) Hollingworth — *Educational psychology.* D. Appleton Century Co. — N. Y., 1933.
- 30) Hugues, H. — How homogeneous is a "Homogeneous group" — *The nation's schools* (VI, 4; Outubro, 1930) pgs. 21-25.
- 31) Kellher, A. — *A critical study of homogeneous grouping* — Bureau of Publications Y. de Columbia — N. Y., 1924.
- 32) Lincoln, E. A. — Agrupamento dos alunos segundo a sua habilidade — *Série sobre educação*, n.º 34 — União Pan-Americana — Washington — Fevereiro — 1931.
- 33) Lindsay, A. — *Annual and semi-annual promotion.* — Bureau of Publications U. de Columbia. — N. Y., 1933 e determinação do absoluto (Thustone).
- 34) Long, John A. — *Conducting and reporting research in education* — *Bulletin n.º 6 of the Department of Educational Research* — 1936.
- 35) Lourenço Filho, M. B. — *Introdução ao estudo da Escola Nova.* — Cia Melhoramentos de S. Paulo — S. Paulo.
- 36) Lourenço Filho, M. B. — *Testes A B C para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita* — Cia. Melhoramentos de S. Paulo — S. Paulo, 1933.
- 37) Macroe e Engelhart — *The scientific study of educational problems.* — The Macmillan Co. — N. Y., 1936.
- 38) Murdoch, K. — The A. Q. Finding and using it — *Teachers College Record* (XXIII Maio, 1922) pgs. 229-239.
- 39) Peixoto, A. — *Noções de História da Educação* — Cia. Editora Nacional — S. Paulo, 1933.
- 40) Peterson, L. — *Early conceptions and tests of intelligence* — World Book Co. — N. Y., 1925.
- 41) Piéron, H. — *Le développement mental et l'intelligence* — Paris Alcan — 1929.
- 42) Piéron, H. — *Psychologie expérimentale* — Armand Colin — Paris — 1930.
- 43) Pillsbury, W. B. — *The History of Psychology* — W. W. Norton & Co. Inc. — N. Y., 1929.
- 44) Pintner, R. — *Educational Psychology* — Henry Holt and Co. — N. Y., 1929.
- 45) Pintner, R. — *Intelligence testing* — Henry Holt and Co. — N. Y., 1931.
- 46) Pintner e outros — *An outline of Educational Psychology* — Barnes and Noble, Inc. — New York, 1934.
- 47) Radsgale — *Modern Psychologies and education* — The Macmillan Co. — N. Y., 1932.
- 48) Rand, G. — A discussion of the quotient method of specifying test results — *Journal of Educational Psychology* XVI, 9; Dezembro, 1925) pgs. 599-618.
- 49) Rankin, P. T. — Pupil classification and grouping — *Review of Educational Research* (I, 3, Junho, 1931) pgs. 200-230.
- 50) Ruch, G. M. — The achievement quotient technique — *Journal of Educational Psychology* (IV, 6; Setembro, 1923) pgs. 334-343.
- 51) Sherrod, C. — The development of the idea of quotients in education — *Peabody Journal of Education* (I, 1; Julho, 1923) pgs. 44-49.
- 52) Silveira, Noemi da — *Das diferenças individuais.* 1932.

- 53) Slocombe, C. S. — The measurement of intelligence *Journal of Educational Psychology* (XVII 9; Dezembro, 1926) pgs. 600-607.
- 54) Slocombe, C. & — Why the I. Q. is not and cannot be constant — *Journal of Educational Psychology* (XVIII, 6; Setembro, 1927) pgs. 421-423.
- 55) Symonds, P. M. — *Measurement in secondary education* — The Macmillan Co. — N. Y., 1934.
- 56) Symonds, P. M. — What shall we expect of A. Q.? — *Journal of Educational Psychology* (XIV, 1; Janeiro, 1923) pgs. 27-38.
- 57) Terman e outros — *Intelligence tests and school reorganization* — World Book Company — N. Y., 1923.
- 58) Terman, L. — *The measurement of intelligence* — George J. Harrap Co. — London, 1921.
- 59) Teixeira, Anísio — *Educação pública — sua organização e administração* — Rio de Janeiro — 1935.
- 60) Theisen, W. W. — Does intelligence tell in first grade reading? — *The Elementary School Journal* (XXII, 7; Março, 1922) pgs. 530-534.
- 61) Thorndike e colaboradores — *The measurement of intelligence* — Teachers College, Columbia University — N. Y.
- 62) Torgerson, T. L. — Is classifications by mental ages and intelligence quotiens worth while? — *Journal of Educational Research* (XIII, 3; Março, 1926) pgs. 174-180.
- 63) Torgerson, T. L. — The E. Q. as a measure of achievement — *Journal of Educational Research* — (VI, 1; Junho, 1922) pgs. 25-32.
- 64) Warren — *Dictionary of Psychology*.
- 65) Worllon, J. T. — The why of homogeneous classification — *The Elementary School Journal* (XXVII, 4; Dezembro, 1926) — pgs. 265-274.

O QUEBRA-CABEÇA "B" COMO TESTE DE CAPACIDADE (*)

GUY M. WILSON e FAY BURGESS

A atitude crítica diante do trabalho alheio constitui uma das garantias da pesquisa fecunda. Os instrumentos de pesquisa não podem ser aceitos sem análise. O reexame e a revisão desses instrumentos são tão necessários no laboratório de pesquisas quanto na oficina.

O quebra-cabeça "B" é uma prova de encaixe ⁽¹⁾. Sua aplicação não oferece a menor dificuldade. Não é um teste de linguagem e não consome muito tempo. A contagem de pontos se distribui normalmente. E um primeiro exame indica um teste plenamente satisfatório. Por isso foi incluído na bateria de testes regularmente adotados para a determinação de níveis de rendimento, numa fábrica da indústria de guerra.

O material do teste consiste em um quadro de madeira de $\frac{1}{2}$ gada de espessura, $10\frac{1}{4}$ de comprimento e $8\frac{1}{2}$ de largura, com recortes cuidadosamente feitos. (Ver ilustração n.º 1). O trabalho é simples, mas tipicamente uma situação-problema; a psicologia de problema criada por Ruger ⁽²⁾ a ela se aplica, indubitavelmente.

As instruções para aplicação do teste também são simples. A forma por que são transmitidas é muito importante. Se se dá ao paciente tempo para examinar o teste, então este se transforma mais ou menos num teste de memória visual. Essa não é a finalidade do Teste de Encaixe no presente programa.

Concedem-se ao paciente apenas cinco ou seis segundos para observar o Quadro, um pouco mais que um golpe de vista, enquanto se transmitem as instruções. Essas devem ser dadas da seguinte maneira: "Aqui vemos um Quadro. Observem os recortes. Estes se encaixam exatamente nas aberturas do Quadro. Vou jogá-los sobre a mesa e vocês terão que recolocá-los no lugar próprio, o mais depressa possível." Assim o paciente toma conhecimento do problema da Tábua de Encaixe, sem ter a oportunidade de estudá-lo e fixá-lo na memória.

O presente programa de testes foi aplicado numa indústria de guerra, com a finalidade de determinar a capacidade relativa de cada

(*) Transcrito do número de janeiro de 1945 do "The Journal of Educational Psychology" em tradução de Célia Neves.

⁽¹⁾ Healey e Fernald: *Construction Puzzle B*. Para uma ligeira descrição deste teste, ver *Manual of Individual Testing*, de Augusta F. Bronner, William Healy, Gladys M. Lowe, Myra E. Shimberg; Little, Brown! & C.º, Boston, 1928,

⁽²⁾ H. A. Ruger: *Psychology of Efficiency*, *Archives of Psychology*, 1.º trimestre, Vol. I, p. 88, junho de 1910.

indivíduo, de modo a que os trabalhadores fossem designados para tarefas adequadas. Provavelmente cinquenta por cento do trabalho incluído neste estudo são feitos por turmas de trabalhadores. Essa circunstância torna conveniente a existência de capacidade igual. Na produção em turmas, é o trabalhador mais lento quem determina o que a turma faz. É anti-econômico colocar na mesma turma um trabalhador lento e outro mais rápido. Além disso, essa situação em geral aborrece o trabalhador rápido e desanima o trabalhador lento. Por isso, fêz-se um esforço para organizar uma bateria de testes selecionados, capazes de dar uma informação mais segura sobre a capacidade de cada um. A bateria consistia de testes de inteligência e de testes de manipulação, a saber:

- 1) Teste de Aptidão Mecânica, de Stenquist
- 2) Teste de Capacidade Mental, Contagem Rápida da Otis
- 3) Teste de Vivacidade Mental, Seis Minutos (Wilson)
- 4) Teste de Encaixe, Quebra-cabeça "B"
- 5) Teste do Cilindro, de Witmer
- 6) Teste de Velocidade de Manipulação, Minesota
 - a) colocação
 - b) reversão.

A esses seis testes seguiu-se um outro, de aptidão especial, conforme o trabalho a ser provavelmente confiado ao paciente. Esses testes eram:

- 1) Para o "Mounts Department" — Teste de Coser a Manga.
- 2) Para o "Stem Room" — Teste de G. E. Stemhead.
- 3) Para o "Grid Room" — Teste Bi-Manual da Pensilvânia.

O programa de testes baseava-se na idéia central de que se deve dar ao indivíduo várias oportunidades. Em nossa bateria de testes, há pelo menos quatro testes gerais de inteligência — o Stenquist, o da Otis, o de Seis Minutos e Tábua de Encaixe. De modo geral, quem passa em qualquer um deles merece os pontos correspondentes à capacidade geral. Êste é o plano adotado numa competição desportiva ao ar livre. Um bom saltador tem três chances para ser classificado, e mais três para terminar. O resultado será a melhor das seis.

Os outros testes mencionados são testes de manipulação. Provavelmente o mais fundamental deles é o Teste de Velocidade de Manipulação, de Minesota, que oferece a vantagem de ser muito simples. Na colocação, usa-se a mão preferida. Na reversão, usam-se ambas e o trabalho se alterna entre as duas mãos. Baseia-se no princípio enunciado

pelo Dr. Ziegler ⁽³⁾, de que a velocidade de manipulação é uma habilidade global e, uma vez bem medida, não pode ser aumentada; qualquer processo será decorrente de aprendizagem técnica.

A discussão dos últimos parágrafos apresenta a situação dos testes gerais, na indústria de guerra que foi objeto de nossa pesquisa: e fornece os antecedentes para o estudo do Teste de Encaixe, Quebra-cabeça B.

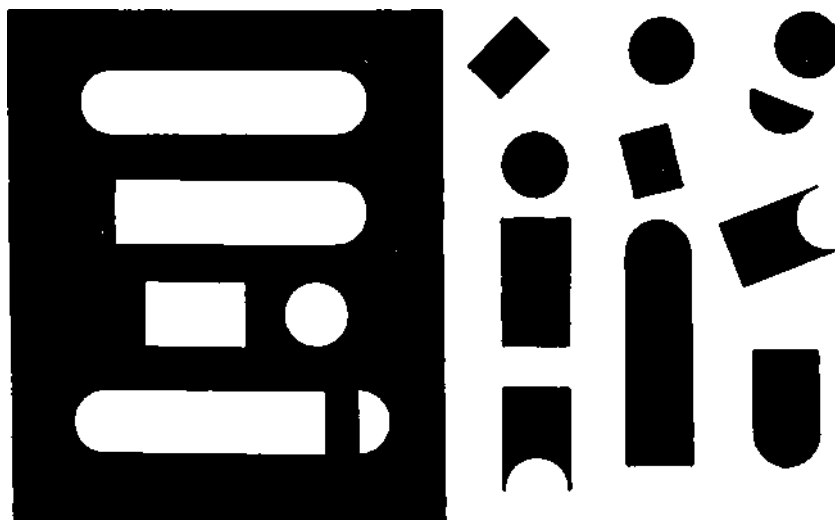


Ilustração n.º 1 — O elidir apresenta, em tamanho reduzido, a forma dos elementos que constituem o quebra-cabeça "B".

As primeiras normas para o Teste de Encaixe basearam-se em sessenta casos e estabeleciam cinco pontos, como se vê na Tabela I. Sempre é possível determinar o mediano e os quartis, o grupo superior e o inferior.

À medida que se acumularam mais casos, as normas foram alteradas. A Tabela II é semelhante à I, com a diferença que mostra o afastamento entre os valores. Esse afastamento, de certo modo, torna mais fácil dar ao paciente uma classificação baseada em seu resultado, em número de pontos.

Nesse ínterim, surgiram alguns elementos perturbadores. Um exame das Tabelas I e II mostra o pequeno afastamento no ponto superior e o grande afastamento no ponto inferior da curva. Por exemplo, o grupo superior da Tabela II abrange o afastamento de 26 a 16 segundos in-

⁽³⁾ W. A. Ziegler. *mimesota rate of manipulation Test*, Educational Test Bureau, Minneapolis, Minn.

clusive, num total de 11 segundos. O primeiro quartil tem um afastamento de 32 segundos; o mediano, de 88 segundos; o terceiro quartil, de 94 segundos; enquanto o grupo inferior tem um afastamento ainda maior—Este o fator de perturbação.

TABELA I

Normas Preliminares para a Tábua de Encaixe, junho de 1943.
60 casos

Superior		16
Q1 . . .		39
Mediano		63
Q3 . . .	2	26
Inferior .	13	25

Um estudo dos dados, depois de traduzidos em forma gráfica revela que 50 % dos casos do grupo superior caem dentro das primeiras 50 unidades da escala, contando-se segundos como unidades. A escala completa vai a mais de 400 unidades. A parte inferior da escala não foi toda traduzida graficamente. Abrangia um grupo de pessoas que não resolveram o problema da Tábua de Encaixe, isto é, de pessoas que desistiram.

TABELA II

Normas para a Tábua de Encaixe, outubro de 1943, 259 casos

Superior		26-	16 (segundos)
Q1 . . .		58-	27
Mediano	2	26-	59
Q3 . . .	4	00-2	27
Inferior .	15	00-4	01

Verificou-se que algumas pessoas que levaram um tempo excepcionalmente longo para fazer os encaixes e até algumas das que desistiram, tinham obtido bons resultados em outros testes. Surgiu, naturalmente, uma segunda dúvida: "Se alguém passa no Teste de Capacidade Mental da Otis, no Teste de Vivacidade Mental Seis Minutos, e depois fracassa no Teste de Encaixe, onde está o erro? Será do Teste da Otis, do de Seis Minutos, ou do Teste de Encaixe?" De acordo com o *Problem Psychology* (Psicologia do Problema), de Ruger, notamos que pessoas

muito capazes algumas vezes criam um complexo ou uma barreira emocional, em virtude da qual se tornam incapazes de resolver um problema. Isso não acontece muito freqüentemente mas parece que é possível em todos os níveis de capacidade mental.

Como meio de resolver esta segunda dificuldade, e para revelar valores até então encobertos, decidiu-se fazer uma segunda experiência com o Teste de Encaixe, experiência que se realizou logo após a primeira. No caso de o paciente não terminar o teste, o examinador resolveu o problema; isto é, o examinador colocou os recortes de madeira nos lugares certos, permitindo que o paciente observasse a solução do problema.

Os resultados da segunda experiência foram muito interessantes. Das primeiras 191 pessoas que a ela se submeteram, cinco excederam o tempo da primeira experiência. Duas delas fizeram mais pontos que o mediano, nos Testes da Otis e no de Seis Minutos. Das outras três, uma ficou abaixo do mediano e duas no grupo inferior. (Ver Tabela II).

De sete casos que se colocaram no grupo inferior, tanto na primeira como na segunda experiência, um ficou acima do mediano, em inteligência, três abaixo do mediano, e três no grupo inferior. Entretanto, o número de pessoas que necessitaram de longo tempo para completar o teste foi muito reduzido, na segunda experiência. Em outras palavras, o paciente que percebia onde estava o "x" do problema, começava logo a resolvê-lo.

Isso não obstante, continuava a haver um "rabo" de resultados insatisfatórios. Poucos meses mais tarde, fêz-se um estudo especial de 44 pessoas que levaram dois minutos ou mais, até nove minutos e cinco segundos, para armar a Tábua de Encaixe. Das 14 pessoas, uma passou de inferior, na primeira experiência, para o primeiro quartil, na segunda; 13 passaram de inferior, na primeira vez, para mediano, na segunda; 10 passaram do grupo inferior, na primeira experiência, para o terceiro quartil, na segunda. Do que acima se diz, ficou claro que estavam determinados os padrões das Normas da segunda experiência.

A Tabela III apresenta as Normas baseadas em 443 casos para a primeira experiência e 191 para a segunda. A Tabela UI foi elaborada de acordo com a Técnica Trabue, utilizada por Ziegler na elaboração das Normas para o Teste de Velocidade de Manipulação, de Minesota. O valor central da Tabela III, "M", é o mediano. Q1 e Q3 têm o significado usual. Cinquenta por cento dos casos são incluídos entre Q1 e Q3. Os outros graus, para baixo e para cima, são intervalos de 'Q' (Ver Tabela III).

TABELA III

Normas e outros dados significativos do Teste de Encaixe Quebra-Cabeça B, Primeira e Segunda Experiências. Pontos e classes em segundos

	Primeira experiência			Segunda experiência		
	Pontos	Classe	Freq.	Pontos	Classe	Freq.
Superior +	:9	:11-	0	:8	:10-	0
Superior	:14	:16-:12	2	:10	:12-:11	1
Superior —	:19	:21-:17	9	:13.5	:14-:13	9
Q1 +	:24	:28-:22	30	:15.5	:16-:15	23
Q1	:36	:44-:29	61	:18	:19-:17	37
Mediana	:65	:85-:45	124	:23	:26-:20	49
Q3	:110	:135-:86	66	:31	:35-:27	29
Q3 —	:149	:165-:136	27	:42	:48-:36	22
Inferior +	:170	:185-:166	7	:59	:69-:49	10
Inferior	:212	:210-:186	8	:85	:100-:70	2
Inferior —	:270	:299-:211	99	:182	:262-:101	9
Total			433 casos	Total		191 casos

Tornou-se cada vez mais evidente que os resultados do Teste de Encaixe exigiam uma atenção maior, provavelmente uma interpretação especial. Talvez em certos casos seus resultados devessem ser omitidos da interpretação. Adotou-se, então, a política de omitir os resultados do Teste de Encaixe na avaliação total de uma pessoa, quando tais resultados não concordassem com os resultados de outros testes. Essa política foi alterada posteriormente, como se verá abaixo.

As correlações do Teste de Encaixe eram baixas, o que indicava que havia algum fator que escapava ao devido controle ou avaliação. Na

primeira tabela de inter-correlações, baseada em 412 caso. os resultados do Teste de Encaixe foram os seguintes-

Com o Stenquist	+ 0,163
Com o Otis	+ 0,118
Com o Seis Minutos	+ 0,107
Com o Cilindro	+ 0,270
Com o Coser Manga	+ 0,021
Com resultados escolares	+ 0,237
Com as notas de instrutores	+ 0,048
<hr/>	
Média de r	+ 0,138

Essas correlações, são evidentemente baixas. O interessante a notar, porém, é que todas elas são positivas.

Continuaram-se as correlações durante longo tempo. A Tabela IV apresenta as inter-correlações da primeira e da segunda experiência do Teste de Encaixe com os testes Otis e Seis Minutos. Aqui, novamente, as correlações também são baixas. É possível que o elemento língua estrangeira concorra para as correlações baixas, entre os testes de inteligência e o Teste de Encaixe. No devido tempo esse elemento será verificado mediante o Teste Beta, do Exército, que também não é um teste de linguagem.

TABELA IV

Inter-correlações entre o Teste do Encaixe, Primeira e Segunda Experiências, e os Testes Otis e Seis Minutos

	n.º de casos	r	PE _r
Otis e Seis Minutos	160	+ 0,640	0,032
Teste Encaixe, prim. e seg. experiência	159	+ 0,375	0,045
Teste Encaixe, prim. exp. e Seis Minutos	159	+ 0,265	0,050
Teste Encaixe, seg. exp. e Seis Minutos	159	+ 0,322	0,048
Teste Encaixe, prim. exp. e Otis	159	+ 0,111	0,053
Teste Encaixe, seg. exp. e Otis	159	— 0,103	0,053

Assim, a aplicação do Teste de Encaixe, como medida de capacidade comparativa, numa fábrica da indústria de guerra, ainda é uma questão a ser estudada. O presente plano para interpretar os resultados do Teste de Encaixe é o seguinte:

1) Em geral, usar as normas da primeira experiência como base de classificação.

2) Todavia, quando o tempo da segunda experiência exceder o da primeira, usar as normas da segunda experiência, como base de interpretação.

3) Quando a contagem da primeira experiência der um resultado correspondente a Q3 ou abaixo, usar o resultado mais alto da primeira ou da segunda experiências, desde que o resultado final não seja superior a M'.

4) Quando os resultados da primeira experiência forem correspondentes a Q1 ou acima, e os resultados da segunda experiência forem apenas um pouco inferior (em virtude da confusão resultante da mudança de posição, para a segunda experiência) usar os resultados da primeira experiência.

5) Em alguns casos, abandonar os resultados do teste de encaixe. Há casos em que tais resultados são completamente diferentes dos de outros testes, em casos individuais.

O Teste de Encaixe, Quebra-Cabeça B, continuará a figurar no programa de testes da fábrica em que o presente estudo foi feito. As pessoas a êle submetidas o apreciaram muito e nós também. Contudo, em cêrca de vinte por cento dos casos, a interpretação é difícil. Setenta e quatro casos, de 434, foram além de cinco minutos (300 segundos), na primeira experiência. Perto de dez por cento passaram de cinco minutos na segunda experiência — 16, de 175 casos. Como último recurso, os resultados do Teste de Encaixe não são levados em consideração, quando visivelmente diversos dos resultados de outros testes constantes de nessa bateria, como já dissemos acima.

TESTE DA REDAÇÃO

HELENA ANTIPOFF
Do Departamento Nacional da Criança

A redação sobre um tema dado é coisa deveras banal. Ministram-se diariamente pelo mundo milhões de composições escolares. Nos exames finais dos cursos, nos concursos profissionais, figura, muita vez, a redação, como prova básica para se julgar da maturidade do candidato ao fim almejado.

Pois bem, se a redação pode servir de chave para a carreira acadêmica ou de trabalho, deve ela, certamente, possuir valores significativos para refletir além dos conhecimentos da língua, qualidades psíquicas do seu autor.

Para Alfred Binet, de fato, a redação é um dos melhores meios para se pesquisar o indivíduo e conhecer seu "fond d'esprit". Nas experiências clássicas sobre a inteligência, as diversas espécies de redações de Armande et Marguerite — filhas do psicólogo — foram o ponto de partida na discriminação tão fecunda dos tipos psicológicos e de atitudes mentais.

No ambiente escolar principalmente a redação pode servir de excelente reativo para o estudo da personalidade dos alunos, a condição de saber como ministrá-la. É preciso para isso que a *conduta* suscitada pelo tema dado seja realizada em condições bem determinadas e possa ser analisada e objetivamente interpretada em suas variações individuais.

A utilização de tais dispositivos da vida quotidiana no estudo da personalidade constitui o fundo de método que Lasurski, psicólogo russo, chamou de *experimentação natural*: "Experimentemos com a própria vida". François Luis Bertrand, discípulo de Binet, dá-nos um interessante exemplo de experimentação natural, feita em escola primária, através da descrição de uma excursão escolar.

O método da experimentação natural, aplicada à redação, repousa num estudo preliminar de condutas individuais, que leva à descoberta de elementos característicos para a análise da prova. O cômputo numérico de seus elementos permite o levantamento de quadros padronizados, relativos a um número suficiente de pessoas. O confronto dos resultados individuais, com as normas obtidas, oferece ao psicólogo meios mais objetivos para o julgamento da redação e, portanto, de seu autor.

É oportuno lembrar aqui as observações de Claparède sobre os tipos psicológicos revelados através de descrições de gravuras: "Duas inter-

pretações são *a priori* possíveis. Pode-se supor que estes tipos de descrição revelem dois tipos diferentes de espírito, isto é, duas classes, duas espécies de indivíduos. Pode-se supor também que estes tipos de descrições indiquem não tipos individuais, sem uma existência permanente cada um, mas somente duas tendências que podem coexistir no mesmo indivíduo e se manifestar ora uma, ora outra, segundo as circunstâncias do momento, do meio, etc. No segundo caso não se trata de tipos individuais, mas somente de *maneiras de ser*.

Esta questão só poderá ser resolvida, quando, multiplicando-se a prova com o mesmo indivíduo, seus resultados se revelarem com a necessária constância.

A vantagem da experimentação natural é precisamente permitir essas espécies do confronto através das experiências facilmente repetidas, em condições quase idênticas às da vida escolar.

Auxilia o educador a melhor conhecer o aluno e a acompanhar a sua formação espiritual.

NOSSA EXPERIÊNCIA

A necessidade de se ter um instrumento psicológico de rápida aplicação para ministrá-la a grandes grupos de estudantes, alunas-profes-soras da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte, levou-nos a experimentar uma série de testes mentais e de questionários para o estudo da personalidade, e a selecionar aqueles que melhor refletiam a personalidade das candidatas ao curso. Dêste confronto, o *Teste da Redação* pareceu-nos um instrumento suficientemente eficaz do psico-diagnóstico individual.

Após experiências preliminares com diversos temas, adotamos a *descrição de objetos*. Entre os objetos estudados nada nos pareceu mais sugestivo que *as mãos*.

Êste tema, por sua vez, foi objeto de estudos detalhados em suas diversas variantes a saber: "*Minha mão esquerda*", "*Meus polegares*", "*As mãos*", "*As minhas mãos*". Cada um dos temas refletindo de preferência um ou outro caráter individual, foi finalmente adotado êste último tema, por serem mais ricas e mais variadas as "condutas" individuais por êle suscitadas.

O *Teste das Mãos* foi por nós apresentado em 1943 nas "Jornadas Psicológicas" que então se realizaram em Belo Horizonte. Após múltiplos ensaios e ligeiras modificações de sua técnica, é pela primeira vez que agora o publicamos. Continua a pecar por uma série de imperfeições que deixam perplexo não rara vez seu próprio autor. Entretanto, os serviços que já tem prestado e agora presta no Centro de Orientação Juvenil do Departamento Nacional da Criança, e no Instituto de Seleção e de Orien-

tação Profissional dirigido pelo Professor Mira y Lopes, decidiram-nos a fazer sua divulgação mais ampla.

INSTRUÇÕES PARA APLICAÇÃO DO TESTE DAS MÃOS

O teste "*As minhas mãos*". como instrumento de psico-diagnóstico, pode ser aplicado individualmente, ou em coletividade, a pessoas que tenham uma escolaridade seguida de uns 6-7 anos, no mínimo, de estudos regulares, isto é, quando o manejo da língua escrita se torna fluente e não entrava o pensamento.

Dirigindo-nos a uma classe inteira, costumamos estimulá-la com as seguintes palavras: "Venho pedir-lhes uma colaboração para um estudo comparativo dos adolescentes brasileiros, de vários Estados e de diversos colégios.

Consiste numa redação que durará menos de meia hora — 20 minutos exatamente — e cujo tema será escrito no quadro negro. Começarão a escrever quando receberem ordem de iniciar a redação.

Assim que cada um de vocês terminar a sua redação — escreverá, no fim, o algarismo que, nesse momento, estiver escrito no quadro negro.

O papel sem pauta que vai ser distribuído, já está com a margem marcada. Esta margem deve ficar à direita de quem escreve. Assim (mostrar). Prefiro também que escrevam a tinta. (Tolera-se o lápis, não se tolerando, neste caso, o uso da borracha).

É preciso guardar silêncio durante toda a duração do trabalho. Portanto não falem, nem façam perguntas de qualquer espécie. Estão de acordo?"

Após a distribuição das folhas (de papel liso, sem pauta, do tipo "bloco dactilógrafo", com a margem de uns 5 a 6 cm. marcada por uma dobra feita no papel), deixando o papel na carteira com a referida margem à direita de quem escreve, pedir que escrevam no alto da folha: *Nome e sobrenome. Nome do estabelecimento. Curso e série escolar. Data do nascimento e idade. Data do dia. Hora. Profissão dos pais e a sua própria, caso já trabalhe.*

Em observação, poderá ser indicado seu estado de saúde e a disposição geral.

Terminadas estas indicações — escrever no quadro negro, em letras bem legíveis : ESCREVER SÔBRE "AS MINHAS MÃOS".

Esclarecer que devem escrever sôbre suas próprias mãos, isto é, as mãos de cada um, para evitar provável confusão com as mãos de pessoa que ministra o teste.

"Vamos começar. Cada um de vocês vai escrever sôbre suas próprias mãos".

Marcar o tempo no cronômetro, e, passado; 5 minutos, começar a marcar o tempo decorrido no quadro negro, de minuto em minuto, deixando visível apenas o número correspondente aos minutos presentes e apagando cada vez os anteriores ' isto permite avaliar a duração das redações terminadas antes do tempo concedido de 20 minutos.)

Vigiar pela boa ordem e silêncio. Assumir uma atitude serena quando alguém procurar distrair-se com qualquer observação, não permitindo que falem. Estimular os que ficam demasiadamente parados.

Terminados os 20 minutos, pedir a todos que ainda não concluíram que marquem com um traço a última palavra escrita e continuem até completar a frase.

Recolher as folhas, verificando se os tempos foram marcados.

APURAÇÃO DO TESTE DAS MÃOS

1 . Contar o número de palavras, por período, numerando cada período num registro em coluna vertical. A soma das palavras dará a produção total, ou seja, a *extensão* da redação.

2. Dividindo o total das palavras pelo número de períodos, obtém-se o *comprimento do período*. Em algumas redações, o comprimento mediano é preferível.

3. Dividir o número total das palavras pelo tempo da redação (número de minutos). O quociente obtido dará a média de palavras por minutos, ou seja a *fluência da redação*.

4. Proceder a análise do texto, marcando as PORÇÕES DE SENTIDO ou idéias, separando cada uma no próprio texto, por uma ligeira linha vertical, a lápis, e numerando cada uma de 1 a n. O número total destas unidades representa a *quantidade de idéias*, sua abundância ou escassez quantitativa.

Idéia ou porção de sentido é toda unidade de pensamento cuja expressão verbal não pode ser diminuída sem comprometer esta unidade, sem sacrificar o sentido.

Ultimamente temos adotado uma técnica diferente, mais democrada: em vez de proceder à separação das porções de sentido no próprio texto da redação, transcrevemo-la toda, em porções de sentido dividida pela análise, numa folha de papel à parte, cada porção de sentido começando numa linha, uma abaixo da outra, da primeira até à última. (Ver o modelo)

Êste processo permite melhor controle, quando se quer refazer a análise sem que a primeira análise influa na segunda, e principalmente quando mais de uma pessoa analisa a mesma redação. I; to permite maior objetividade na determinação das unidades do TESTE.

5. Proceder à *análise formal das idéias* ou porções de sentido, atribuindo a cada uma equivalência psicológica. Para isto, marcar cada uma com os símbolos respectivos, no próprio texto, ou ao lado de cada uma, quando transcrita no papel à parte.

Os elementos psicológicos da análise formal da redação se dividem em: *Perceptivos, Representativos, Imaginativos, Interpretativos, Afetivos e Lógicos*.

6. Proceder à determinação de caráter pessoal ou extra-pessoal, de cada porção de sentido, registrando-os com os símbolos minúsculos ou maiúsculos, respectivamente.

7. Proceder à *análise do conteúdo* de cada porção do sentido, registrando-o com símbolos secundários acrescentados aos símbolos da análise formal acima mencionada.

8. Proceder à determinação da ESTRUTURA MENTAL FORMAL, somando para isto todos os símbolos primários da mesma natureza e calculando a percentagem de cada um dos grupos, sobre o número total das porções de sentido.

9. Estabelecer o *índice Pessoal*, dividindo o número absoluto de porções de sentido de caráter pessoal, pela soma das porções de sentido de caráter extra-pessoal.

10. Percentilar as percentagens dos itens 8 e 9, utilizando para isto as tabelas (provisórias) para cada sexo separadamente, assim como para cada nível cultural à parte.

11. Interpretar o conteúdo da redação pelo cômputo dos assuntos tratados.

12. Valer-se de toda a redação, inclusive da escrita, da ortografia, da sintaxe, da organização geral das idéias, dos vocábulos, do estilo, dos temas tratados e do resultado da análise objetiva acima indicada, para pronunciar um julgamento sobre a personalidade do seu autor.

AVALIAÇÃO DOS ELEMENTOS DA ESTRUTURA MENTAL DA REDAÇÃO "AS MINHAS MÃOS"

Feita a análise de todas as porções de sentido da redação, e somados os elementos semelhantes, calcular as respectivas percentagens.

Proceder em seguida à percentilagem dos elementos, procurando para isto os percentis nas tabelas *ad hoc*.

As tabelas de percentis devem basear-se em análise de, pelo menos, 50 redações (padrões parciais) pertencentes a grupos mais ou menos homogêneos de pessoas, quanto ao sexo, ao meio cultural e, talvez, mesmo, profissional.

Serão submetidos a percentilagem os seguintes elementos:

- 1 — tempo de redação
- 2 — número total de palavras <— extensão
- 3 — número médio de palavras por minuto — fluência
- 4 — número de sentenças ou proposições
- 5 — número de porções de sentido
- 6 — elementos perceptivos (percentagem)
- 7 — elementos mnésicos pessoais (percentagem)
- 8 — elementos mnésicos gerais (percentagem)
- 9 — elementos imaginativos pessoais (percentagem)
- 10 — elementos imaginativos gerais (percentagem)
- 11 — elementos interpretativos pessoais (percentagem)
- 12 — elementos interpretativos gerais (percentagem)
- 13 — elementos afetivos (percentagem)
- 14 — elementos lógicos (percentagem)
- 15 — elementos índice pessoal (percentagem).

Obtêm-se êste índice somando, de um lado, os elementos pessoais. (mnésicos, *imaginativos*, *afetivos* e *interpretativos*) e dividindo a soma obtida pela soma dos elementos gerais (*mnésicos*, *imaginativos*, *interpretativos* e *lógicos*).

P. FUNÇÃO PERCEPTIVA E OS SEUS DIVERSOS ELEMENTOS

Chamamos de função perceptiva aquela que, na redação, reflete de maneira mais objetiva a realidade *presente*, isto é, as mãos do autor, ou as partes destas, expostas à sua observação, por intermédio dos sentidos visual e tátil principalmente.

Embora o fruto das observações seja expresso sob forma de julgamentos, estes são primitivos, de existência e de atribuição, positivos ou negativos. São objetivos e seu conjunto se assemelha a uma *leitura da realidade*.

As percepções refletem vários atributos do objeto, percebidos pelos sentidos: côr, forma, dimensão, temperatura, movimento, etc. Um símbolo, posto ao lado da letra P, que designa a função perceptiva, permitirá estabelecer a *estrutura categórica* da redação, ou seu conteúdo formal, quanto às categorias de observação.

Alguns exemplos para esclarecer: "as minhas mãos são grandes" -Pd, sendo d- dimensão; "os dedos são achatados" - pf f-forma); "As unhas são côr de rosa"- Pc (c-côr); "as mãos são trêmulas — Pquin.

(quinestésico): "na base do polegar. . ." - Pe (e-espaco); "as mãos são quentes" - Pt" (t—temperatura); "vejo as três articulações dos meus dedos" -Pn (n-número); "penso agora nas minhas mãos" . . .esta constatação do pensamento também pode ser considerada como elemento perceptivo, porém de observação interna — e será designada por Ppsi (psi-psicológico). Estes serão sempre contados à parte e figurarão, no conjunto, como um detalhe talvez significativo, do ponto de vista do psico-diagnóstico).

São estas as categorias mais freqüentes que encontramos, reproduzidas com os símbolos respectivos:

- d — dimensão
- f — forma
- e — espaço
- c — côr
- quin — movimento
- din — dinâmico, mostrando a produção
- n — número
- t° — temperatura
- q — outras qualidades

M. FUNÇÃO MNÉSICA OU REPRESENTATIVA (real)

Esta, na redação, reflete mais diretamente o *passado*, individual ou social.

Relacionada com as experiências da vida do próprio autor, será a *memória pessoal*, e as porções de sentido analisadas receberão a designação com a letra m (minúsculo).

Relacionada com fatos alheios à pessoa do autor, de seu parentesco, de sua vida, porém conhecidos por êle diretamente ou através de informes de outras pessoas, através de estudos, leituras, cinema, rádio, etc, será a *memória social* e os elementos analisados serão designados com a letra M (maiúscula).

Tanto uma como a outra podem prender-se a infinidade de assuntos evocados, e que serão tomadas em consideração no registro, por meio de símbolos secundários, acrescentados aos principais.

Exemplos: "herdei de meu pai as mãos..." — mh (pai): a lembrança, ligada à própria pessoa do autor, evoca um ser humano que é pai.

"Anos atrás, na minha infância". . . — mt; é o tempo, o elemento secundário da evocação mt-infância).

"As mãos construíram edifícios, levantaram pontos, cavaram túneis. . ." e cada uma das proposições representa lembranças de caráter impessoal para o autor, e serão registradas com a letra maiúscula M, seguida de ut, que designa ocupações, trabalho e utilidade das mãos (Mut trabalho).

Abaixo vem a lista dos assuntos mais comuns, ligados à função mnésica ou representativa:

- T — tempo
 - ut — utilidade, trabalho
 - din — produzem, formam
 - psi — elementos psíquicos
 - lit — literários (citações)
 - cient — termos eruditos
 - et — éticos
 - h — pessoa humana, inclusive o próprio autor (eso)
 - t^o — temperatura
 - q — qualidades não incluídas em outras designações.
- est — estéticos
 - v — verbais
 - n — numéricos
 - f - forma
 - c — côr
 - d - dimensão
 - fato — acontecimento, ocorrência
 - obj — objeto

IM. FUNÇÃO IMAGINATIVA

Como sua terminologia o indica, esta função exprimirá o elemento imaginativo do pensamento. Seu símbolo será as letras im, minúsculas, quando a porção de sentido se prende à pessoa que escreve; e maiúsculas ao se tratar de assuntos gerais.

A função imaginativa manifesta-se nas redações por quatro modalidades diferentes, que procuraremos diferenciar, dando a cada uma a designação simbólica própria;

a) ela pode ser nada mais que a ilustração de uma idéia, aparecendo sob forma de imagens mais ou menos pitorescas, ou de metáforas. Caracterizam o estilo literário do seu autor e a forma mais concreta do pensamento.

Serão designadas como símbolo im, simplesmente, por exemplo: "minhas mãos, estas folhas de outono, amareladas pelos anos";

b) a segunda forma evidencia-se com relativa freqüência em pro posições condicionais. A função imaginativa aqui aparece a serviço da inteligência, fornecendo-lhe o material concreto para a hipótese. Muito a meúdo aparece nas redações através do esquema: "se... então..." em que a função dialética que condiciona e infere) aproxima ou afasta proposições imaginadas.

O exemplo banal desta função imaginativa condicional aparece a serviço da hipótese de não existência das mãos: "se não tivesse as mãos não poderia alistar-se nas fileiras do exército", "se os homens fossem privados de mãos, não teríamos as obras primas de arte desde um Ticiano. . .

Empregamos para sua designação o símbolo (im), (IM), entre parêntesis;

c) a terceira forma imaginativa do pensamento se prende ao de vaneio; e as imagens têm o caráter de "rêverie", sem caráter real. É for temente representativa, alimentada geralmente pela sentimentalidade: Ex: "e então vejo-me num país encantado". . .

Designamos esta modalidade com o símbolo (im) ou (IM) com til

ou traço em baixo e entre parêntesis;

d) a quarta forma imaginativa revela-se através do pensamento que se projeta para o futuro, sob forma de planos, de projetos, imagi nados para serem realizados pela ou para a própria pessoa, ou idealiza dos numa intenção geral, sob forma de desiderata, em vista de um futuro melhor, etc. . .

Serão designadas com as letras im e IM, acrescentando-se um ti) em cima.

Exemplo: "Construirei pontes e estradas...." im "Ensinaresmos matérias mais práticas nas nossas escolas" IM.

} . FUNÇÃO INTERPRETATIVA

Manifesta-se na redação pelo *juízo de valor*, ético, estético, religioso e, de modo geral, pelas opiniões de caráter subjetivo.

Quando designam os julgamentos que se prendem à pessoa de seu autor, eu a ela relacionados, as porções de sentido serão marcadas pela letra jota, minúscula, - j -; quando tratam de assuntos gerais, não relacionados com a pessoa que escreve, com a letra jota maiúscula - J -.

Ao símbolo da função interpretativa (jota minúsculo ou maiúsculo) serão acrescentados símbolos secundários, relacionados aos assuntos de julgamento.

Exemplo: "sou uma pessoa modesta" — o julgamento de caráter pessoal se prende ao assunto ético. Portanto esta porção de sentido será designada com o símbolo j et.

"Nas mãos do homem está escrita a vontade divina" — J rel (religioso).

Damos a seguir a lista dos assuntos mais freqüentes, e sua simbolização para registro das respectivas porções de sentido:

J psi - julgamentos exprimindo *estados psíquicos*, sentimentos, vo-lições: "O homem deve ser insensível ao frio".

J ut — ligados à questão do *trabalho*, ocupações profissionais, serviços, etc: "as mãos servem para trabalhar".

J Nor .— estabelecendo a *normalidade*: "as minhas mãos são perfeitas, sem nenhum defeito."

} Din — a *produção, o rendimento*: "elas devem construir cidades e jardins".

J est — julgamentos esféricos: "nada mais belo como a mão da criança."

J et — julgamentos *morais*, éticos: "fui covarde e deixei de cumprir o meu dever".

J rel — julgamentos *religiosos*: "A Divina Providência deu outro rumo às coisas".

J Hig — relacionados com a questão da saúde (higiene): "as mãos são responsáveis pelas doenças", "devemos lavar nossas mãos antes das refeições".

Havendo julgamentos que não se enquadrem em nenhum destes tópicos, deixaremos apenas o símbolo primário, sem o secundário, relativo ao conteúdo.

S. FUNÇÃO AFETIVA OU SENTIMENTAL

Esta, na redação, se revela através de palavras e expressões como "gosto imensamente", "desejaria tanto que...", "sinto-me feliz", "detesto mãos velhas e gordas", "quero parecer corn...", "fico amargurada..." Na análise, estes elementos afetivos são indicados pela letra S.

Quanto aos sinais secundários para caracterizar as diversas categorias de sentimentos ou desejos, de estados eufóricos ou depressivos, o êxtase, e mesmo para evidenciar os diversos tipos de complexos psíquicos — de culpabilidade, narcisismo, apego exagerado a um membro da família, ou de ódio, etc, seu estudo pormenorizado se fará analisando com atenção os elementos afetivos e procurando decifrar sua significação psicológica.

Marcaremos com o sinal + (mais) os estados positivos, agradáveis, eufóricos e com o sinal — (menos) os estados negativos, medo, depressão, desânimo, revolta, censura, etc.

"São maravilhosas as minhas mãos" .— s narc + narcisismo)

"Detesto a hipocrisia" .— S et — (ético)

"Desejo tanto que a paz desça sobre a terra" + S Soc (social)

"Sou imprestável mesmo". S inf. (inferioridade)

"Corn mãos postas para orar, implorei a Deus que não deixasse morrer o ferido" + S rel. (religioso)

Tenho medo e pressentimentos negros" — S ang. (angústia)

L. FUNÇÃO LÓGICA OU DIALETICA

Evidencia-se, na redação, através dos elementos de ligação entre dois ou mais julgamentos, e quando ligados entre si apenas por simples conjunção — e.

A função lógica estabelece relações de analogia ca de oposição, de causa ou de efeito, exprime a finalidade, a causa, ou formula hipótese. Outras vezes serve apenas para reforçar ou atenuar o mentido, ou dar-lhe maior precisão.

Geralmente .se revela pela presença das partículas nobres da linguagem" — como são certas expressões adverbiais como "apesar de", "tôda vez que", "portanto", "assim", etc.

Às vezes estas ligações são subentendidas na seqüência de duas proposições dependentes uma da outra, como seria, por exemplo, uma proposição esclarecedora da precedente, a que se seguem dois pontos. As proposições interrogativas terminadas por ponto de interrogação também merecem ser formalmente consideradas como elementos da função lógica.

Eis algumas amostras dos empregos mais freqüentes da função lógica:

Lo — oposição: "enquanto a mão direita executa trabalhos de força, a mão esquerda...", entre as duas, no lugar correspondente a vírgula, pode-se registrar o símbolo Lo;

La.— analogia: "as mãos, *como* dois instrumentos. . .";

L r — relação: as minhas mãos são pequenas em *relação* ao tamanho do corpo", além do elemento perceptivo, pd. temos que indicar o Lr. que restabelece a proporção;

L Ex — explicação ou esclarecimento: "as falanginhas. *isto é*, as últimas articulações. . .", ou mesmo prova: "a mão esquerda é maior que a direita, pois entra com dificuldade na luva";

L precis — de precisão: "é grosseira, *principalmente* a palma da minha mão";

L condic — condicionamento: "se não tivesse as minhas mãos...";
L restr — restrição: "apesar das rugas".

APURAÇÃO DO TESTE "AS MINHAS MÃOS"

"Não são estas as mãos que gostaria de ter.¹/ Minhas mãos são mediocres.²/ Nunca ³/ dei importância a elas, ¹/ embora²/ saiba o quanto valem⁶/ e o quanto sofreria⁷/ se⁸/ não as tiver.⁹/ Minhas mãos são quase iguais¹⁰/ — a direita tem um calo¹¹/ no terceiro dedo¹²/ do modo¹³/ de escrever.¹⁴/ Abertas¹⁵/ conseguem uma oitava facilmente.¹⁶/ Um dia¹⁷/ fiz uma imagem a respeito das minhas mãos¹⁸/ : ¹⁹/ são duas bandeiras voando...²⁰/ Preferia que minhas mãos tocassem,²¹/ que tivessem mais vida,²²/ que pudessem interpretar Bach.²³/ Adoro mãos de artistas²⁴/ e mãos de lavrador.²⁵/ Parece absurdo,²⁶/ mas²⁷/ são os dois extremos²⁸/ : ²⁹/ a fina³⁰/ e inquieta mão³¹/ de artista que pinta,³²/ modelo³³/ ou interpreta³⁴/ ou ³⁵/ a do homem da terra,³⁶/ rude, áspera,³⁷/ serena.³⁸/ Mas³⁹/ as minhas mãos ficam no meio⁴⁰/ : ⁴¹/ são comuns.⁴²/ Sinto que tenho mãos⁴³/ quando⁴⁴/ me agarro⁴⁵/ para⁴⁶/ evitar um tombo⁴⁷/ (⁴⁸/ mas⁴⁹/ lastimei-as⁵⁰/ quando⁵¹/ não pude evitar um perigoso tombo⁵²/ de uma amiga que fraturou a perna).⁵³/ Sinto-as⁵⁴/ quando⁵⁵/ tenho frio⁵⁶/⁵⁷/ elas ficam geladas.⁵⁸/ Sinto-as quando as mãos de um homem⁵⁹/ (determinado)⁶⁰/ as toma entre as suas.⁶¹/ Imagino as minhas mãos⁶²/ quando eu morrer.⁶³/ Será que⁶⁴/ as veias azuis⁶⁵/ que aparecem no seu dorso⁶⁶/ sumirão?⁶⁷/ Minhas unhas ficarão sem cor.⁶⁸/ Não gosto de passar esmalte nas unhas⁶⁹/⁷⁰/ acho horrível a cor artificial.⁷¹/ Algumas crianças perguntam⁷²/ porque⁷³/ eu não pinto as unhas.⁷⁴/ Já imaginei⁷⁵/ as mãos de um homem⁷⁶/ que⁷⁷/ louco.⁷⁸/ tôdas as noites.⁷⁹/ mergulhava-as na terra do cemitério⁸⁰/ buscando⁸¹/ as mãos de sua mulher que morrera."⁸²/

APURAÇÃO

<i>N.º</i>	<i>Classificação</i>	<i>Conteúdo Sujeito</i>	<i>Transcrição</i>
1	m S	eu	Não são estas as mãos que gostaria de ter.
2	mt	m/mãos	Minhas mãos são me- diocres.
3	mt	tempo	Nunca
4	nnsi	eu	dei importância a elas.
5	lo	oposição	embora
6	ival	eu	saiba o quanto valem

7	(im) psi	eu	e o quanto sofreria
8	l cond . . . . .	. . . . .	se
9	(im) psi	eu	não as tivesse.
10	pa	m/mãos	Minhas mãos são iguais
11	pe	m/direita	a direita tem um calo
12	pe	calo	no terceiro dedo
13	l expl . . . . .	. . . . .	do modo
14	mdin	eu	de escrever.
15	l cond . . . . .	. . . . .	Abertas
16	mdin	mãos	conseguem uma oitava fácilmente.
17	mt	tempo	Um dia
18	mpsi	eu	fiz uma imagem a res- peito das minhas mãos.
19	lexpl . . . . .	. . . . .	:
20	(im) din	bandeiras	são duas bandeiras voandõ...
21	— S inf.	eu	Preferia que minhas mãos tocassem
22	— S inf.	eu	que tivessem mais vida,
23	— S	eu	que pudesse interpre- tar Bach.
24	+ S est.	eu	Adoro mãos de artis- tas
25	+ S est.	eu	e mãos de lavrador.
26	J	(abstração)	Parece absurdo,
27	Lop . . . . .	. . . . .	mas
28	J	(abstração)	são os dois extremos
29	lexpl . . . . .	. . . . .	:
30	Mf	mão	a fina
31	Mpsi	mão	e inquieta mão
32	M est	homem	do artista que pinta,
33	Mdin	homem	modela
34	Mpsi	homem	ou interpreta
35	lop . . . . .	. . . . .	ou
36	Mut	homem	a do homem da terra,
37	Mq	homem	rude, áspera.
38	Mpsi	homem	serena.
39	lop . . . . .	. . . . .	Mas

40	j val	m/mãos	as minhas mãos ficam no meio
41	lexpl . . . . .	. . . . .	:
42	jnorm	m/mãos	são comuns.
43	mpsi	eu	Sinto que tenho mãos
44	lcond . . . . .	. . . . .	quando
45	mquin	eu	me agarro
46	lfinal de . . . . .	. . . . .	para
47	mdin	eu	evitar um tombo
48	lrestr . . . . .	. . . . .	( )
49	lrestr . . . . .	. . . . .	mas
50	— S	eu	lastimei-as
51	lcond . . . . .	. . . . .	quando
52	— S	eu	não pude evitar um perigoso tombo
53	mh	homem	de uma amiga que fra- turou a perna.
54	mpsi	eu	Sinto-as
55	lcond . . . . .	. . . . .	quando
56	mpsi	eu	tenho frio
57	lexpl . . . . .	. . . . .	—
58	mt ^o	mãos	elas ficam geladas.
59	+ S	eu	Sinto-as quando as mãos de um homem
60	lexpl . . . . .	. . . . .	(determinado)
61	mh	homem	as toma entre as suas.
62	mpsi	eu	Imagino as minhas mãos
63	impi-(morte)	eu	quando eu morrer.
64	lhip . . . . .	. . . . .	Será que
65	pc	veias	as veias azuis
66	pe	veias	que aparecem no seu dorso
67	imdin	veias	sumirão?
68	ĩmc	unhas	Minhas unhas ficarão sem côr.
69	— S	eu	Não gosto de passar esmalte nas unhas
70	lexpl . . . . .	. . . . .	—
71	— S	eu	acho horrível a côr artificial.

72	mh	crianças	Algumas crianças per- guntam
73	lexpl . . . . .	. . . . .	porque
74	mdin	eu	eu não pinto as unhas.
75	mpsi	eu	Já imaginei
76	IMh	homem	as mãos de um homem
77	lexpl . . . . .	. . . . .	que
78	IMh	homem	louco.
79	IMt	tempo	tôdas as noites
80	IMdin	homem	mergulhava-as na ter- ra do cemitério
81	lexpl . . . . .	. . . . .	buscando
82	IMh	mulher	as mãos de sua mu- lher que morrera.

Tempo — 20 min.

Extensão — 844 palavras (perc. 90).

Fluência, — 12,2 (perc. 70).

N.º de **proposições** — 18 (perc. 90).

Porções de sentido, — 82 (perc. 95).

<i>Estrutura mental</i>		Perc.	méd. pes- soais	Perc.	Perc.	Generais	%	Perc.
El. perceptivos..	6	40	—	7,2	40	—	—	—
El. mnésicos . .	25	68	17	20,7	50	8	9,6	85
El. imaginativ.	11	83	5	6	70	6	7,2	95
El. interpretat.	6	43	4	4,8	20	2	2,4	65
El. afetivos . .	11	85	11	13,4	85	—	28,1	—
El. lógicos . .	23	65	—	—	—	23	—	65
	82		37			39		

Grande extensão e fluência, denotando vivacidade intelectual.

A estrutura mental é dilatada, sobressaindo no quadro de funções com particular relevo os elementos da função mnésica, afetiva, e imaginativa, respectivamente com perc. 85, 85 e 95. A combinação dos elementos imaginativos e dos afetivos — constitui a base para um temperamento artístico, criador.

De fato, seu autor foi premiado por uma revista semanária por um conto que escreveu.

A pessoa é de grande sensibilidade artística, criadora, com capacidade de realização e de apreciação.

TABELA I

Resultados da aplicação do teste "As minhas mãos" a 50 pessoas do sexo feminino, adultos cultos

T	Pol.	P/I'	Prop.	Par.	F%	m%	M%	m $\bar{\%}$	M $\bar{\%}$	1%	J%	S%	L%	Pes.	G%
100	23	303	20	20	88	83	48	57	44	19	41	24	22	50	5,0
90	20	240	15	17	50	44	40	16	14	2	26	11	14	36	3,6
80	18	180	14	11	39	20	34	7	12	0	22	7	12	32	2,7
75	17	170	13	10	32	18	32	5	10	0	21	5	11	31	2,5
70	16	160	12	9	29	16	28	0	6	0	20	3	10	30	2,1
60	15	140	11	8	27	12	22	0	2	0	18	1	8	26	2,1
50	14	130	10	7	25	10	20	0	1	0	15	0	5	25	1,5
40	13	110	9		24	6	16	0	0	0	12	0	4	22	1,2
30	11	100	8	6	23	4	12	0	0	0	9	0	2	18	1,00
25	10	90	7		22	3	10	0	0	0	7	0	1	17	0,90
20	8	80	6		21	2	8	0	0	0	5	0	0	16	0,80
10	7	70	5	5	20	1	1	0	0	0	4	0	0	14	0,30
0	4	20	4	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

índice pessoal 37:39 = 0,92 perc. 25).

TABELA II

Resultados da aplicação do teste "As minhas mãos" a 50 pessoas do sexo masculino, adultos cultos

	T	Pal.	Fl	Porç.	P%	m%	M%	m̃%	M̃%	j%	J%	S%	L%	I. P.
100	23	460	23	108	74	35	50	22	19	33	27	41	45	3,2
95	—	375	20	81	48	29	28	20	10	26	25	19	43	2,4
90		300	19	71	29	27	25	17	8	24	22	17	41	2,0
80		260	15	64	17	21	15	13	3	21	16	13	38	1,8
75		245	14,5	59	14	18	13	11	1	19	17	9	37	1,6
70		230	13	57	10	16	7	8	0	17	11	8	36	1,4
60		200	11	49	6	14	4	5		15	7	6	34	1,2
50	20	180	9	47	4	11	2	3		12	3	5	32	0,8
40	17	160	6	42	3	7	0	1		9	0	3	29	0,6
30	15	140	7	34	0	5		1		7		2	28	0,4
25	13	130		32		3				5			25	
20	12	120	6	31		2				4		1	23	0,2
10	11	110	5	24		0				0		0	20	0,1
5	10	80	4	20									17	0,08
0	9	70	2	17									14	0,02
Tempo		Total de palavras	Fluência	Porções de sentido	El. perceptivos	El. mnésicos pessoais	El. mnésicos gerais	El. imaginativos pessoais	El. imaginativos gerais	El. interpretativos pessoais	El. interpretativos gerais	El. afetivos	El. lógicos	Índice pessoal

REDAÇÃO DE UM ALUNO DO 5.º ANO PRIMÁRIO, NO FIM DOS ESTUDOS
PRIMÁRIOS. IDADE, 13 ANOS. MEIO SOCIAL MÉDIO.

(Mantida a ortografia)

"As minhas mãos"

As minhas mãos são muitos precisos, na hora do trabalho, na hora do almoço trago-a sempre limpinhas.

As unhas bem tratadinhas, limpas, com elas eu faço a maior parte do meu trabalho, os meus dedos são compostos de: falange, falanginha. falangeta.

Cada mão é compostas de cinco dedos, portanto as duas mãos são compostas de déz dedos.

Nela eu ponho o anel na hora que vou sair.

Com elas eu pago os meus castigos (palmatória).

Devemos trazer as mãos bem limpinhas, porque: As mãos limpas garante boa saúde.

Tempo 10 minutos.

Total 90 palavras, em 7 proposições e 5 parágrafos.

m — 9 — 45% — percentil 85
j — 1 — 5% — percentil 40

M — 5 — 25% Perc. 85
J — 2 — 10% Perc. 70
L — 3 — 15% Perc. 30

índice pessoal 1,0 perc. 45.

ANÁLISE DA REDAÇÃO

1	j	ut	m/mãos	As minhas mão são muito precisas
2	m	ut		na hora do trabalho
3	m	alim		na hora do almoço
4	m	Hig	eu	trago-a sempre limpinhas
5	m	est	unhas	as unhas bem tratadinhas
6	m	Hig		limpas
7	m	ut	eu	com elas eu faço a maior parte do meu trabalho
8	M	escol	dedos	os meus dedos são compostos de falange
9	M			falanginha
10	M			falangeta
11	M		mão	cada mão é composta de cinco dedos

12	l	inferência		portanto
13	M	escol	mãos	as 2 mãos são compostas de dez dedos
14	m	est	eu	nela ponho o anel
15	m	t	"	na hora que vou sair
16	m	et	"	com elas eu pago os meus castigos
17	l	expl		(palmatória)
18	J	Hig	nós	devemos trazer as mãos bem limpinhas
19	l	expl		porque
20	J	Hig		as mãos limpas garante a boa saúde.

Tempo 10 minutos

Parágrafos — 5

Porções de sentido — 20

Palavras — 90

Proposições — 7

Fluência 90:10 = 9,
perc. 80

Estrutura mental:

Elementos mnésicos pessoais

Elementos interpretativos

(m) 9

(j) 1

10

5 percentil

45 65 Mnésicos gerais . . (M)

5 60 Interpretativos gerais . . (J)

Lógicos (L)

%

Perc. 5-

25-65

2-10-70

3-15-35

10

Índice pessoal: 10/10 = 1 perc. 45

INTERPRETAÇÃO :

O autor da redação revela nível escolar relativamente comum para sua idade e meio social. Redige com certa facilidade, pois em 10 minutos escreve 90 palavras, o que lhe dá uma fluência alcançando o percentil 80.

Possui certa vivacidade intelectual e procura ordenar seu pensamento, o que se pode inferir da divisão dos parágrafos que faz questão de pôr bem em evidência, iniciando-os à boa distância da margem esquerda.

Respeita a margem direita, dada pela instrução do teste, não transgredindo uma vez sequer a linha divisória (obediência à regra).

A estrutura mental da redação não é rígida, equilibrando-se bem a parte pessoal e a geral. Entretanto faltam elementos perceptivos, imaginativos e afetivos. Predominam os elementos de memória e de julgamentos subjetivos. Os gerais revelariam uma tendência ao pedantismo escolar, enquanto os pessoais denotam espontaneidade. Os elementos lógicos são poucos, apenas 3, ou sejam percentil 35, e são de caráter explicativo e de inferência (um pouco de pedantismo).

O egocentrismo da redação é normal para a idade (percentil 45) mas a tendência seria maior se consultássemos o grafismo do escritor: o nome próprio escrito com letras muito maiores que o resto do texto.

Notaremos também tendência narcisística na maneira com que se refere às suas próprias mãos ("limpinhas"), suas unhas ("bem tratadinhas"). Este emprego dos diminutivos relativos à própria pessoa, assim como a menção de usar anel na hora de sair, revelaria talvez (para menino de 13 anos) um caráter afeminado. Deveria ser observado mais perto para receber uma orientação oportuna.

Terceiro exemplo. "Não me parecem distintas de todas as demais, a não ser porque sua base, ou seja, o punho é excessivamente fino, o que eu expõe a não poder realizar grande esforço. Com efeito tive várias sub-luxações de punho cada uma relacionada com um esforço brusco (golpe ou queda).

Teria gostado de ter podido usá-las um pouco mais, mas não tive tempo nem habilidade para isto.

Creio que seria sumamente conveniente estimular em todo o mundo, especialmente nos meninos de posição desafogada, a educação manual e os trabalhos manuais, tanto rudes como delicados, pois isto equivaleria a combater o excesso de verbalismo e de imaginação que neles se observam."

<i>N.º</i>	<i>Classificação</i>	<i>Conteúdo</i>	<i>Transcrição</i>
1	Lv	eu	Não me parecem
2	j Norma . . .	m. mãos . . .	distintas de todas as demais,
3	Lexpl . . . . .	. . . . .	a não ser porque
4	pe	base	sua base.
5	Lexpl	punho	ou seja, o punho
6	pd	punho	é excessivamente fino,
7	Lexpl . . . . .	. . . . .	o que
8	j din	m. mãos . . .	as expõe a não poder realizar grande es- fôrço.
9	Lv	eu	Com efeito

- 10..... m pat..... **tive várias** sub-luxações do punho
- 11..... L prec . . . sub-luxações . cada uma
- 12... m dm relacionada com um esforço brusco
- 13..... Lexpl..... ()
- 14..... Lo..... ou
- 15..... m din golpe, queda . golpe ou queda.
- 16..... — S..... cu..... Teria gostado de **ter** podido
- 17..... im din eu..... usá-las um pouco mais,
- 18..... Lo.....mas
- 19..... mt..... ou..... não tive tempo
- 20..... — j psi eu nem habilidade para isto.
- 21..... L eu..... Creio que
- 22..... J soc :impessoal . . seria sumamente conveniente
- 23..... IM psi . . . impessoal . . estimular em todo mundo,
- 24..... L prec impessoal . . especialmente
- 25... M soc . . . impessoal . . nos meninos de posição desafogada,
- 26..... Mesi impessoal . . a educação manual
- 27..... Mut impessoal .. e os trabalhos manuais
- 28..... Lexpl..... tanto (como)
- 29..... Mq..... trab. manuais rudes como delicados,
- 30..... Lexpl..... pois isto equivaleria
- 31..... IM din . . . impessoal . . a combater
- 32..... J psi impessoal . . o excesso de verbalismo .
- 33..... J psi impessoal . . e de imaginação
- 34..... Lexpl excesso verbalismo, imaginação . . . que neles se observam.

Tempo — 4 minutos. Total de palavras — **110**, distribuídas em 4 preposições e 3 parágrafos. Porções de sentido — 34.

A estrutura mental da redação

	perc.		de caráter pessoal		geral	
Elem. perc.	2	55				
Elem. mnésic. . . .	8	63	m — 4 — 11,8 — 50		M — 4 — 11,8 — 75	
Elem. imag.	3	68	im — 1 — 2,9 — 50		IM — 2 — 5,8 — 58	
Elem. interp.	6	53	j — 3 — 8,8 — 50		J — 3 — 8,8 — 65	
Elem. afetiv.	1	40	s — 1 — 2,9 — 40		— — — — —	
Elem. lógicos . . .	14	90			L — 14 — 41,2 — 90	
	<hr/>		<hr/>		<hr/>	
	34		9		23	

Esta redação é interessante sob diversos pontos de vista. É de duração muito curta, de 4 minutos apenas. Tendo produzido 110 palavras, apresenta-se com uma fluência de 27,5 palavras por minuto, ou seja, percentil 100 (!) até o presente momento não atingida ainda e denotando no seu autor uma extrema vivacidade intelectual.

A redação se desenvolve dentro de quatro proposições e de três parágrafos perfeitamente discriminados. Apresenta uma seqüência de idéias que poderemos chamar de ótima. Vejamos porque: iniciada a redação com a observação do fato real (as próprias mãos) obedece com naturalidade ao tema dado; descobre um detalhe significativo (fraqueza do punho) e relaciona a percepção com a função lógica ativa; como ilustração do julgamento traz exemplos do passado individual, consolidando-o com imagens concretas e precisas (elementos mnésicos).

No segundo parágrafo, deixa o aspecto físico da questão e passa ao assunto mais geral — o EU psíquico — que trata rapidamente, apontando discretamente o desejo frustrado, (elemento afetivo) e procurando a causa disto, fornece dum lado um fator objetivo (tempo) do outro lado — subjetivo (falta de habilidade).

O material de caráter pessoal dos parágrafos anteriores se encaminha, no último, para um assunto mais geral ainda. Transferindo seu pensamento para o plano social, o autor procura remédios construtivos aos males associados (excesso de verbalismo e imaginação), imaginando meios práticos (educação, trabalho) e *estimulando* a sua realização, aos que disto mais precisam (jovens do meio privilegiado).

Interessante a notar que esta redação tão curta tratou dos seus diversos temas em três tempos: presente, passado e futuro.

Consultando o quadro da *Estrutura Mental* da redação veremos que é amplamente dilatada, isto é, que não lhe faltam nenhum dos elementos essenciais, Todas as funções, excetuando-se uma, equilibram-se em níveis médios (percentuais 40 a 68). Esta exceção é representada pela função lógica (percentual 90).

A taxa média da função lógica é de um elemento lógico para dois outros elementos (seja 32%) calculados sobre o número total de porções

de sentido. Nesta redação a taxa sobe a 41,2%. Esta elevação de elemento lógico, entretanto, não resseca a produção literária, como acontece em algumas redações de pedantes e dialéticos à outrance que operam geralmente no vácuo, mas, ao contrário tornam o pensamento mais fértil, propulsionam-no para campos funcionais diversos. Os 13 elementos lógicos mantêm os 21 restantes sob seu controle vivo e dinâmico.

Quanto ao índice pessoal, êste é normal para o grupo masculino — 0,39, correspondendo ao percentil 40. É verdade que êste índice está na dependência inversa da função lógica, tão alta aqui. Mas, mesmo que tirássemos os 13 elementos da nossa equação, veríamos que os assuntos pessoais e os gerais se equilibram perfeitamente num índice — 1,0.

Trata-se aqui duma personalidade privilegiada sob todos os pontos de vista.

A CAPACIDADE DOS CEGOS PARA A SÍNTESE IMAGINATIVA ESPACIAL (*)

JOSE' PLATA

Do Laboratório de Psicotécnica
do Colégio Nacional de Cegos,
da Espanha.

OBJETIVO DÊSTE ESTUDO

Em estudo anterior, sôbre o tacto dos cegos na localização de pontos no espaço, fizemos observar os caracteres específicos que têm as imagens adquiridas, quando se serve da via táctil e quando se opera por via ótica. Agora daremos conta dos resultados obtidos, em nossas experiências dirigidas, para comprovar, na realidade, a capacidade dos cegos para a tese mental de imagens de formas espaciais, adquiridas pelo tacto, em comparação com a dos não cegos para as imagens adquiridas pela vista. Tal capacidade é estimável em uns e em outros, porque é básica no desenvolvimento das diversas atividades individuais e sociais nas suas relações com o mundo físico.

A importância dêste conhecimento é extraordinária para a formação e educação profissionais do cego, não só do ponto de vista individual — quanto às necessidades que tem de satisfazer, para o desenvolvimento de suas atividades vitais — senão também no setor das relações sociais e das em que o homem se prende aos demais seres materiais, porque, na vida humana, existe uma relação do indivíduo com o mundo exterior, a qual é tão íntima quanto indispensável à própria vida. Já as atividades puramente orgânicas, sejam ou não de base trófica, são de relação com outros seres materiais a que o indivíduo se encontra ligado por fortes laços; e visto que esta ligação se faz com eles, ela também se verifica, conseqüentemente, com o espaço que os compreende e, ao mesmo tempo, os separa. Trata-se, pois, do espaço em que o indivíduo se move para o cumprimento de suas funções próprias.

Esta relação, de que participa o animal, adquire, no homem, proporções gigantescas por sua natureza sociável, e cresce à medida que seu domínio se estende sôbre o mundo e se alarga o campo de suas atividades. A relação do homem com o mundo exterior implica, como fator prin-

(*) Transcrito do n.º 6 do volume III (abril-junho de 1958) da "Revista de Psicologia General e Aplicada", em tradução do professor Gilberto Maia.

cial, o conhecimento da posição de pontos no espaço, cujo centro irradiador se acha na mente. Não importa que tais pontos se disponham em ordem figurativa estática, com vida própria mais ou menos ligada à nossa posição, ou adquiram dinamismo interior ou exterior à nossa mente, sem que seja possível desenvolver qualquer atividade voluntária e consciente. mais ou menos dinâmica, sem o conhecimento prévio da situação do ponto para onde se há de dirigir a nossa atividade física.

Tal conhecimento pode ser atual e de aquisição concomitante com a atividade motriz, ou pretérito a esta atividade. No primeiro caso, a consciência se limita a reagir ao estímulo e a seguir os traços da imagem atual num mesmo processo senso-motriz; no segundo opera sobre imagens de aquisição anterior, trazidas à nova atualidade por uma evocação consciente e voluntária. Destas duas formas, a primeira é mais automática, já que a atividade motriz se vai desenvolvendo simultaneamente à excitação e conduzida por esta, sem que em sua marcha intervenham fatores pretéritos, visto como não existem até o instante em que se produz o estímulo condutor da atividade, o qual é o único, aliás, em que esses fatores tomam parte nela. As características desta forma de atividade fazem com que ela careça de importância em nosso estudo, pelo que fica a segunda forma como própria da atividade voluntária.

Nesta segunda forma, a consciência opera sobre imagens pretéritas trazidas ao presente e cuja fidelidade no repetir-se é fundamental para a propriedade e perfeição do processo senso-motriz, umas vezes em seu próprio estado de repouso, e, neste, desempenha a memória importantíssimo papel na posição de pontos no espaço; outras vezes em relação com os diferentes elementos que a constituem e ainda com as outras imagens, cuja fusão ou harmonização de ordem imaginativa gera outras novas sobre as quais há de operar a consciência. Desta relação se deduz o importantíssimo papel que aqui representa a capacidade da mente no que concerne à síntese imaginativo-espacial.

Ambas as funções cooperam tão estreitamente no desenvolvimento da atividade humana, relacionada com o mundo exterior, que o mais in significativo dos nossos movimentos voluntários exige conhecimento prévio do ponto para o qual o temos de dirigir, bem como das relações lógicas das imagens que entram em jogo ou possam formar-se na mente por conjugação das adquiridas do exterior, o que é uma forma de conhecimento não só comum, senão também a única possível dos conjuntos sensíveis que não podem ser percebidos com simultaneidade.

Cegos e videntes precisam deste conhecimento prévio, de cuja exatidão depende, sobremaneira, o êxito da atividade motriz, visto que a mente humana repele, por inconcebível, qualquer atividade física voluntária e consciente, de ordem senso-motriz, que possa ser realizada sem uma finalidade ou direção pré-cognita e, portanto, sem centro de atração.

Mas eis que para a satisfação desta necessidade, cegos e não cegos se servem de meios sensoriais diferentes e, não sendo redutíveis as imagens que proporcionam em separado o tacto e a vista (que são os que comumente empregam cegos e não cegos, respectivamente, embora estes conjuguem, às vèzes, a vista e o tacto), importa saber como pode o cego chegar a conhecer, através do tacto, a posição de pontos no espaço e a perceber as imagens figurativas, de modo a realizar a síntese mental ou de imaginação, e é preciso ainda saber se o rendimento que êle obtém por seus próprios meios sensoriais, aqui limitados ao tacto, é comparável ao que o não cego consegue quando utiliza a vista, órgão sensorial que êste emprega comumente para a percepção dessas imagens. Conhecer, pois, os caracteres que apresentam em uns e outros sujeitos os conhecimentos adquiridos sôbre essas imagens, quando se opera através de cada uma destas vias perceptivas; analisar o processo mental que se realiza em cada caso; observar as diferenças qualitativas e quantitativas do rendimento mental em uns e outros indivíduos, se existem; investigar as causas imediatas de tais diferenças e deduzir, na medida do possível, conclusões de aplicação prática no campo da educação e da formação profissional — eis a finalidade do presente estudo.

Duas séries de experiências foram realizadas visando esses objetivos. Pela primeira buscamos conhecer se a aquisição do conhecimento da posição de pontos no espaço é tão vigorosa e detalhada quando se opera através do tacto, como quando se opera através da vista, julgando-se num e noutro caso pelo rendimento da memória imediata. É, como se vê, uma operação estática, isolada de qualquer outra operação psíquica. Pela segunda série de experiências, esforçamo-nos para conhecer se a síntese imaginativa, de formas espaciais, pode realizar-se com a mesma rapidez, vigor e precisão, quando as imagens se percebem::: pela vista, que quando se percebem pelo tacto. Esta operação dinâmico-imaginativa é mais complexa do que a anterior e implica diversas funções mentais, embora seja como a outra de base sensório-motriz. Ambas as operações mentais se completam, visto que, isolada ou conjugadamente, são as que se realizam de ordinário, na aquisição do conhecimento sensível visual ou táctil.

OS EXAMINADOS EM NOSSAS EXPERIÊNCIAS

Uns mil e quinhentos indivíduos (mil e cento e setenta e dois videntes, e trezentos e dezenove cegos), distribuídos em seis grupos, foram submetidos às nessas experiências. O primeiro grupo é compõe de crianças cegas de ambos os sexos, as quais fomos buscar em nossos colégios. Todas se acham entre 8 e 14 anos. São meninas e meninos que, como ocorre em geral a todos os privados da vista, começaram sua educação

com, pelo menos, três anos de atraso em relação às demais crianças não cegas. Este atraso, somado a uma vida pré-escolar pobre em estímulos sensoriais e em atividade motriz, tem determinado, comumente, um retardamento no processo psico-físico destes educandos. Com frequência, as próprias causas que determinaram a cegueira, unidas a um exagerado sentimento de compaixão para com o cego e à crença vulgar e gratuita da incapacidade dêste para toda atividade motriz, incapacidade que o vidente julga simplesmente pela que êle teria se vendasse os próprios olhos, mantêm o cego em uma inatividade psico-motriz profundamente funesta, para seu natural desenvolvimento psíquico e orgânico, durante os anos pré-escolares. Não são raros os casos em que estas crianças passam anos e anos sentadas em uma cadeira, sem se mover delas nem mesmo para realizar suas mais íntimas necessidades e sem contacto algum com o mundo exterior. Tal inatividade e isolamento (muito freqüentes, por infelicidade) que privam a criança cega do exercício e dos estímulos naturais, de que não se vêem privados os videntes, a par da falta de um sentido tão importante, como a vista, por onde se adquirem tantas e tão variadas imagens indispensáveis à elaboração das idéias e à formação do conhecimento sensível, hão de refletir-se forçosamente na capacidade psíquica destes indivíduos.

O segundo grupo constitui-se de crianças não cegas, também de ambos os sexos e de idades compreendidas entre 8 e 14 anos, arrebanhadas nas escolas de Madrid.

O terceiro grupo está integrado de jovens cegos de 15 a 22 anos de idade, que já terminaram sua educação primária e adquiriram a plenitude de seu desenvolvimento psíquico e orgânico, dedicando-se hoje a diversas atividades não-intelectuais.

O quarto grupo está formado por jovens não cegos de 15 a 22 anos, que também terminaram sua educação primária e adquiriram a plenitude de seu desenvolvimento psíquico e orgânico; todos se dedicam hoje a diversas atividades não intelectuais.

O quinto grupo está representado por jovens cegos de 15 a 22 anos de idade, selecionados dentre os alunos de nossos colégios, os quais fazem cursos de segundo grau e têm já aprovação em, pelo menos, seis matérias de tais cursos (bacharelado e magistério). São pessoas consideradas psiquicamente superiores às de sua idade e condição.

O sexto grupo é de jovens videntes, não selecionados. Está constituído por elementos de ambos os sexos e de idades compreendidas entre 15 e 22 anos. Tomamo-los às Escolas do Magistério de Madrid. Possuem, também, aprovação em, pelo menos, seis matérias de ensino secundário.

Todos eles foram submetidos às nossas duas experiências: 1.^a) memória da posição de pontos no espaço; 2.^a) síntese imaginativa de formas

espaciais. Estas experiências com a técnica respectiva e resultados conseqüentes expomos a seguir.

PRIMEIRA EXPERIÊNCIA

Técnica — Consiste esta primeira experiência em apresentar ao examinando o desenho n.º 1, que, como se vê, está formado por trinta traços, uns retos e outros curvos, em quinze dos quais vai marcado um ponto. Não se informará ao examinando nem o número de traços do desenho nem o de pontos marcados. Êste deve aprender de memória a posição dos pontos num tempo igual a três minutos. Transcorrido êste curto período, retira-se o modelo, deixam-se passar trinta segundos e se oferece ao indivíduo outro desenho idêntico, mas sem os pontos. Pedir-se-lhe-á, então, que marque sôbre o segundo traçado e nos mesmos lugares, valendo-se da memória, os pontos que viu no primeiro papel. Os cegos realizaram esta experiência, mediante o tacto, sôbre um desenho em alto relevo que cabe perfeitamente sob as duas mãos estendidas. Punham preguinhos nos lugares onde julgavam ter notado no primeiro desenho. O tempo dado para a prova foi de quatro a cinco minutos. Esta experiência foi preparada por nós no ano de 1934 e dela demos notícia na revista *Le Travail Humain*, tomo III, n.º 1. (Veja a ilustração n.º 1).

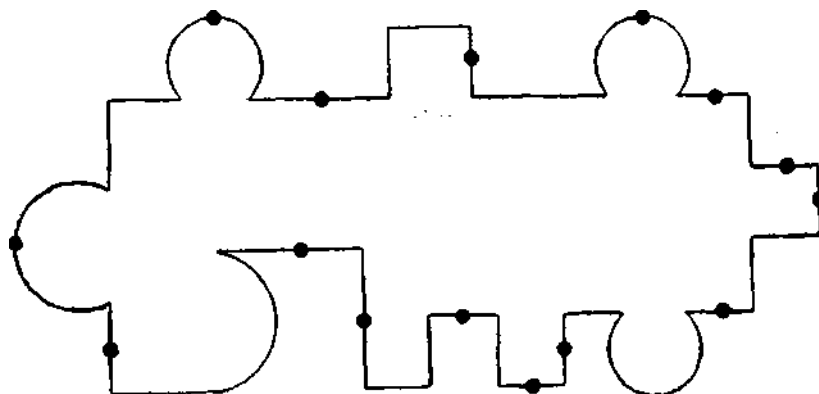


Ilustração n.º 1

Apuração dos resultados — Na apuração dos resultados desta prova, como em quase todas as provas do seu tipo, é preciso ter em conta a quantidade e a qualidade das respostas, assim como o coeficiente de probabilidade de acertos por necessidade, porque é indubitável que não se pode atribuir o mesmo valor ao resultado a que chega um examinando que dá um certo número de respostas sem erros, como aos de outro que, embora tendo o mesmo número de boas respostas, como o anterior, acres-

centa outras errôneas. Com muito maior razão, não se poderá conceder a um terceiro o mesmo grau que aos dois primeiros, só pelo fato de haver marcado igual número de pontos certos. Não, porque êste, tendo assinalado "à la diable", encontrou mais de 15, número limite para as boas respostas. Ora, neste trabalho sem critério, pode, por probabilidade, haver o mesmo número de respostas certas que nos anteriores. São, porém, respostas forçadas em face do número. Necessariamente haverá tantas respostas aceitáveis como as que excedam de 15. Cada caso precisa ser julgado, por conseguinte, de maneira diferente, devendo entrar na apuração como componentes, a qualidade e a quantidade das boas respostas, considerando a qualidade como a relação entre o número de pontos bem marcados e o total marcado: comanda-se os acertos e os erros. Com tal fim preparamos uma fórmula matemática que corresponde bem às nossas necessidades e cuja eficiência está garantida pela forma gradual de atribuir os valores de zero a quinze.

Esta fórmula é a seguinte:

$$V = \frac{b - a}{t} b$$

na qual V é o valor atribuível: b o número de boas resposta; a o número de respostas (quer sejam acertos ou erros) que excedem de quinze, e t o total de respostas, somados acertos e erros. A aplicação desta fórmula é facilitada por tabelas previamente preparadas.

Resultados com examinandos de 8 a 14 anos — Feita a aplicação desta prova aos alunos de 8 a 14 anos de idade, de ambos os sexos, cegos e não cegos, o resumo estatístico nos dá para os quartis os valores seguintes:

EXAMINANDOS DE 8 A 14 ANOS

	Homens		Mulheres	
	Cegos	Não cegos	Cegas	Não cegas
Valor mínimo	0	0	0	0
Q 1	2.80	4.50	3.00	4.24
Q 2	4.21	5.95	4.21	5.97
Q 3	5.78	7.84	6.02	7.73
Valor máximo	10.00	14.00	10.00	13.00

Notamos, aqui, que os resultados para os cegos de ambos os sexos são, em geral, inferiores de uns 30% em relação aos não cegos. Temos de acrescentar por não transparecer nesta estatística feita para um grupo de demasiada amplitude cronológica, o fato de que esta diferença é maior nos mais jovens do grupo e diminui à medida que os indivíduos submetidos ao teste aumentam na idade e na escolaridade. Tais diferenças não nos surpreendem pelas razões expostas sobre o retardamento escolar e formativo dos meninos cegos e, por conseguinte, não fazem mais que confirmá-lo de modo numérico, sem que, por enquanto, possamos atribuí-lo a diferenças perceptivas nem às de ordem puramente psíquica.

Estes resultados nos dizem somente que os meninos cegos, ao terminarem sua educação primária na forma em que normalmente a recebem, ou, se quisermos, ao chegar a idade de 14 anos e depois de 6, pelo menos, de escolaridade, apresentam, para a resolução de nossa prova, uma capacidade de, aproximadamente, dois terços da que normalmente revelam os meninos não cegos de sua mesma idade e condições escolares. Pode-se dizer o mesmo para ambos os sexos, sendo de notar que não se registram diferenças notáveis entre o menino e a menina cegos ou não cegos.

Resultados com indivíduos de 15 a 22 anos de idade — Para conhecer as causas da inferioridade dos resultados dos meninos cegos em relação aos videntes de sua idade, achamos necessário prosseguir nossas experiências para além da vida escolar, em idades nas quais se pode considerar que o desenvolvimento psíquico e orgânico têm chegado à sua estabilidade e quando os submetidos às nossas experiências se encontram já integrados em sua vida normal nas diversas atividades sociais. Com tal fim, temos submetido à nossa experiência cegos e não cegos de ambos os sexos compreendidos entre 15 e 22 anos, embora em grupos homogêneos sem a intervenção da variável sexual. Os resultados obtidos nos dão para os quartis os valores seguintes:

INDIVÍDUOS DE 15 A 22 ANOS

	Cegos	Não cegos
Valor mínimo		
Q1	0.66	
Q2		2
Q3		
Valor máximo	.00	
	3.00	8.70
	4,85	10,56
	6,50	11.62
	12,90	15.00

Vemos, aqui, que a inferioridade inicial dos primeiros anos da vida escolar não só subsiste através de todas as idades de nossos examinados,

como também se acentua, visto que o rendimento dos cegos destas idades decai até chegar aos 44% dos não cegos de sua idade, o que nos leva a desconfiar que nisso intervêm fatores diferentes dos puramente cronológicos; isto é, não se trata simplesmente do fato de que os cegos tenham começado sua educação com alguns anos de atraso, porque tanto em seu desenvolvimento físico como no psíquico chegaram à sua estabilidade nas idades em que realizamos nossas experiências; mas é a via perceptiva — isto sim — diferente para videntes e cegos o que determina, nestes, uma diminuição em sua capacidade para a memória da posição de pontos no espaço em comparação com a dos não cegos para as imagens desta mesma posição obtidas pela vista.

Havendo de buscar uma explicação para estas tão acentuadas diferenças, temos de pensar na verdade de que as imagens, que se formam pela sensação táctil, são muito menos vigorosas e estáveis do que as que se obtêm pela vista. São as imagens tácteis menos detalhadas e contínuas que as óticas; são de formação mais lenta e respondem com menos fidelidade à evocação; ao contrário disso, as imagens obtidas pela sensação visual têm uma grande unicidade estrutural, conservam-se na consciência em sua total unidade vigorosa e detalhadamente, e são evocadas com fidelidade, como um todo figurativo, quando sob os impulsos de um estímulo, quer externo quer interno, são trazidas a atuar no momento.

A operação analítico-sintética da percepção, própria da via táctil, não se dá pela vista ou, quando muito, se dá em forma tão simples, que apenas destrói a unidade da figura. Por isto, quando se percebe pela vista, tanto as partes do desenho como os pontos nele marcados, não constituem um conjunto de elementos previamente independentes, mas tomam vida própria, enlaçando-se tão fortemente uns aos outros que constituem um todo.

Não ocorre o mesmo quando se percebe pelo tacto, visto como a posição dos pontos no desenho é conseguida após uma operação analítico-sintética muito mais complexa e longa do que a realizada quando se percebe pela vista. Ela seria suficiente para explicar, desde já, a maior dificuldade que sente o cego na realização da nossa prova, tendo-se em mira a que experimenta o não cego ao realizá-la pela vista.

Não é cabível imaginar seja a causa influente o fato de o cego não ter planejado o problema da mesma forma e intensidade que o faz comumente o não cego, porque aquele, em sua vida normal, tem tanta necessidade como este, ou talvez mais ainda do que este, de se valer da memória para mover-se e satisfazer suas múltiplas necessidades físicas e para a elaboração das idéias no tocante ao conhecimento sensível. Conseqüentemente a fixação mental da posição de pontos no espaço constitui uma operação que o cego realiza de ordinário. O que ignoramos, até agora, é se o cego, principalmente o que nunca viu, adquire de tal posição um

conhecimento tão preciso como o que o não cego obtém pela vista; ignoramos, também, o esforço que despende para consegui-lo, assim como o processo mental que se opera em cada caso. Isto é o que nos podem revelar os resultados de nossas experiências.

Ora bem, os processos senso-perceptivos, que se realizam em uma e em outra operação psicológica (ótica e tátil) não são redutíveis entre si e, em consequência, a mente, operando sobre imagens diversas quanto à modalidade, pode dar, sem que nos surpreenda, rendimento diferente num e noutro caso. Isto é, pois, o que ocorre sem dúvida. Nas diferenças perceptivas parece residir a causa principal do "deficit" que encontramos nos resultados referentes aos cegos.

Se tal é a causa, a possibilidade de elevar o rendimento dos resultados de procedência tátil não dependerá da redutibilidade das imagens tácteis ou óticas, porque isto não é possível, nem dependerá da simplificação das operações mentais, visto que elas são as indispensáveis ao processo, senão as únicas responsáveis pela perfeição da percepção e pela diminuição do tempo empregado em cada uma de tais operações. Em consequência, uma educação no sentido de nossa hipótese seria favorável ao equilíbrio dos resultados e, em tal sentido, a temos realizado durante seis anos num grupo de indivíduos bem dotados psiquicamente, e selecionados dentre os alunos de nossos colégios.

Resultados com pessoas selecionadas — Um grupo de jovens cegos» escolhidos dentre os que fazem o curso de bacharel e o de professor e já foram aprovados em seis cursos de segundo grau, foi submetido à nossa prova. Sem levar em consideração a superioridade psíquica sobre os demais cegos de sua idade, achamos que tiveram uma influência decisiva em seu desenvolvimento mental, no que se relaciona com a nossa prova, o estudo da geografia, que aqui se faz com intensidade sobre mapas em alto relevo; o da geometria, cujo ensino adquire formas especiais de representação a par de muito exercício imaginativo relacionado com os elementos geométricos; o desenho linear e o modelado, cujo valor educativo é sobejamente conhecido; a cristalografia, estudo que obriga a um produtivo exercício de fixação mental e de síntese imaginativa; as ciências físico-naturais, que levam a um grande treinamento minucioso e detalhado do tacto e, em geral, todas as matérias constitutivas do currículo do curso secundário, contribuem mais ou menos para a formação de imagens, cuja abundância e precisão são muito superiores às que se realizam na vida comum dos que não seguem tais estudos.

Paralelamente a este grupo, submetemos à nossa prova os alunos das escolas do Magistério de Madrid. Este grupo de estudantes, constituído por elementos de ambos os sexos, foram apanhados a esmo, sem qualquer seleção. Todos tinham, também seis cursos de segundo grau.

nos quais supomos terem sido feitos os mesmos exercícios supra mencionados. sem contar com a vantagem que, naturalmente, proporciona a vista. Os resultados estatísticos, relacionados com estes grupos, dão-nos para os quartis, os valores seguintes:

SUJEITOS COM ESTUDOS SECUNDÁRIOS

	Cegos	Não cegos
Valor mínimo	2,50	2,00
Q1	8,10	8,08
Q2	11,20	10,83
Q3	13,21	12,38
Valor máximo	15,00	15,00

O exame destes resultados surpreenderia a nós mesmos, se não conhecêssemos a qualidade psíquica de nossos examinados e a quantidade de exercícios realizados nestes seis anos. Por esta estatística vemos que os resultados de nossos cegos, que até agora eram muito inferiores aos dos não cegos de sua mesma idade, sobem, neste grupo, vertiginosamente até alcançar o nível dos videntes de sua idade e cultura, chegando mesmo a superá-los em alguma coisa, o que vem confirmar nossa hipótese de que a causa de inferioridade do cego reside, fundamentalmente, no primeiro passo do processo, isto é, na formação da imagem sensível. Por isso à medida que esta se aperfeiçoa, os resultados melhoram, chegando a igualar-se aos dos não cegos.

Comparação dos resultados entre os mesmos cegos — Finalmente, comparando os resultados dos cegos de 15 a 22 anos, que possuem o curso secundário, com os que eles mesmos apresentaram antes de começar tal curso; fazendo um paralelo dos graus dos examinados de 15 a 22 anos, sem estudos secundários, com os destes mesmos indivíduos quando tinham 8 a 14 anos, obtêm-se o quadro seguinte:

INDIVÍDUOS CEGOS

	Com estudos secundários		Sem estudos secundários	
	Antes de começá-los	Já com os seis cursos	8-14 anos	15-22 anos
Valor mínimo..	0,56	2,50	0	0,66
Q 1	3,00	8,10	2,80	3,00
Q 2	5,05	11,20	4,21	4,85
Q 3	6,80	13,21	5,78	6,50
Valor máximo ...	10,78	15,00	10,00	12,90

De onde se infere: 1) os cegos que fizeram o curso secundário eram, antes de iniciá-lo, um tanto superiores em capacidade; 2) os que concluíram tais estudos não só superaram seus próprios resultados obtidos antes de começar o curso (entre 8 e 14 anos), mas ainda ultrapassaram de duas vezes os resultados alcançados por aqueles que não cursaram o ginásio; e 3) os que não fizeram o curso de segundo grau só foram pouco além da sua própria classificação obtida nas idades de 8 a 14 anos.

Resumo desta primeira experiência - Resumindo os resultados de nossa primeira experiência, formamos o gráfico que damos no desenho n.º 2. cujas linhas correspondem aos seguintes grupos: a linha n.º 1. corresponde a cegos de 8 a 14 anos; a n.º 2, aos videntes de 8 a 14; a n.º 3, a cegos de 15 a 22, sem estudos secundários; a n.º 4, a videntes de 15 a 22. sem estudos secundários; a n.º 5, a cegos com estudos secundários e de 15 a 22 anos; e a n.º 6, a videntes com estudos secundários. entre 15 e 22 anos de idade.

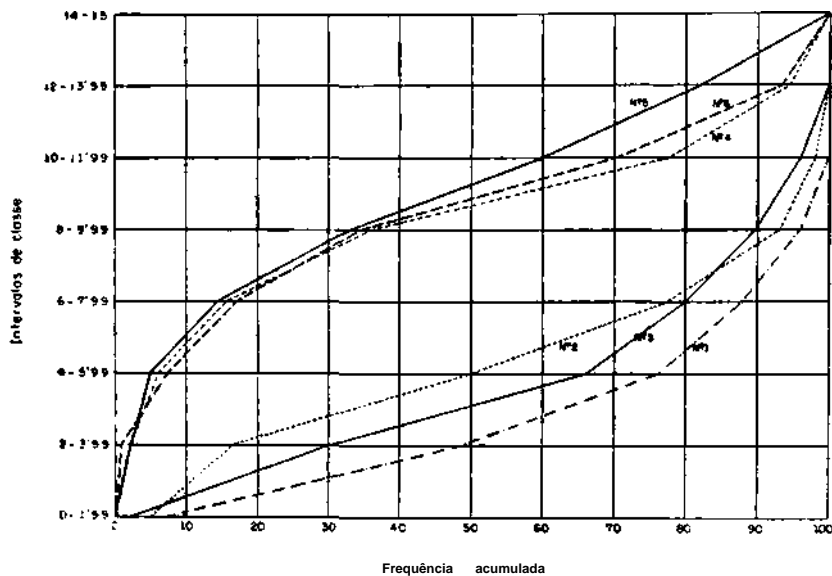


Ilustração n.º 2

Neste gráfico se pode ver, com toda clareza, quanto temos observado no desenvolvimento de nossa exposição, o que se pode resumir dizendo: a julgar pelo maior rendimento dos cegos no que se refere à

memória da posição de pontos no espaço, o resultado obtido pelo tacto é muito inferior ao da vista, no que a êste conhecimento se refere. A causa parece residir na verdade de que o tacto realiza um processo perceptivo mais longo e impreciso que a vista, porquanto executa uma operação ana-lítico-sintética de grande dificuldade, enquanto que através da vista a operação é de carácter sincrético. Isso faz com que, quando os cegos e os não cegos se desenvolvem em sua vida normal, os rendimentos que cada um obtém por seus próprios meios sejam diferentes, com desvantagem para o cego em face dos conseguidos pelos videntes da sua mesma idade e cultura. Sòmente quando se submete o cego a um intenso exercício e se eleva seu nível intelectual por diversos meios culturais, se pode conseguir uma elevação nos resultados. Por isso, é indubitável que o exercício difuso, mas intenso, que normalmente realizam os videntes pela extraordinária riqueza de suas percepções óticas, contribui para a superioridade dos resultados com respeito aos dos cegos, já que nestes a vida perceptiva é extraordinariamente pobre.

SEGUNDA EXPERIÊNCIA

A segunda experiência foi orientada no sentido de conhecer a capacidade do cego para a síntese imaginativa de formas percebidas pelo tacto, em relação com a capacidade do não cego para a mesma operação realizada sòbre formas percebidas pela vista.

Para isto nos servimos do conhecido teste de formar quadrados com as figuras que representamos no desenho n.º 3. Os examinados foram os mesmos da experiência anterior. Os videntes realizaram-na sòbre figuras desenhadas na mesma ordem que representa êste desenho, e com as quais se podiam formar quadrados de 25 milímetros de lado. O tempo concedido aos não cegos foi de 20 minutos e o sentido empregado foi a vista. Os cegos realizaram-na, naturalmente, pelo tacto sòbre tabuinhas com formas semelhantes às figuras dêste desenho, podendo-se formar com elas quadrados de 80 mm de lado. Como se sabe, estas figuras estão desenhadas de tal modo, que, de cada uma delas, se pode formar um quadrado perfeito, apenas lhe dando um corte em linha reta e unindo, depois, convenientemente os dois pedaços resultantes; operação que se realizará simplesmente com a imaginação.

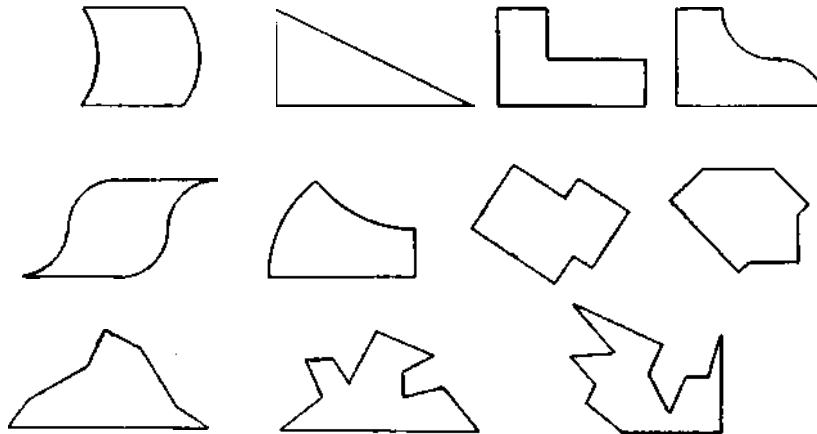


Ilustração n.º 3

Já neste exercício, intervêm, além da percepção, a memória de formas, a memória da posição no espaço, a imaginação representativa e a lógica.

A apuração dos resultados, previamente estudada na preparação da prova, pode dar ensejo a notas que vão desde zero até vinte, atribuindo-se um, dois ou três pontos» a cada figura, segundo a dificuldade que ela ofereça.

Assim preparados, vejamos os resultados obtidos na aplicação a cada um dos seis grupos de nossos examinados.

Resultados com alunos de 8 a 14 anos — Os resultados da aplicação desta segunda prova aos cegos e não cegos de ambos os sexos e de 8 a 14 anos dão, para os quartis, os valores seguintes :

	EXAMINANDOS DE 8 A 14 ANOS			
	Mascullinos		Femininos	
	Cegos	Não cegos	Cegos	Não cegos
Valor mínimo ...	0	0	0	0
Q1	1,72	5,30	1,80	6,00
Q2	4,34	8,48	4,60	6,00
Q3	6,00	12,20	6,25	13,00
Valor máximo . . .	10,00	20,00	11,00	20,00

Notamos aqui que os cegos de nossas experiências apresentam uma extraordinária inferioridade em face dos não cegos de sua mesma idade e sexo, e que os resultados destes são o dobro dos pontos alcançados pelos primeiros.

Segundo uma estatística que aqui não figura, sabemos que os cegos apresentam uma incapacidade absoluta para resolver esta prova até a idade dos 11, 12 anos; enquanto que os não cegos começam a revelar resultados positivos já na idade de 9 anos. Nota-se ainda que a menina cega apresenta uma ligeira superioridade sobre o menino.

Sem dúvida contribui para o baixo nível dos resultados que se obtém nesta prova mediante o tacto, o atraso psico-motriz já assinalado nos indivíduos que a realizaram, mas este atraso é por si só insuficiente para explicar tão acentuada diferença em face dos que se obtém pela vista. Por isso, é indubitável que existe alguma outra causa muito mais influente e, por certo, ligada à via perceptiva. Com efeito, sabemos, por uma série de experiências, ainda não publicada, que as magnitudes angulares, especialmente a perpendicularidade e as longitudes não são bem precisadas pelo tacto, sendo o limiar de diferença destas percepções tácteis extraordinariamente maior que o das percepções, pela vista, sentido este, como é notório, capaz de perceber pequeníssimas diferenças de longitude e de grandezas angulares, podendo obter-se a perpendicularidade das linhas, pela percepção ótica, com uma quase absoluta precisão. Esta dificuldade, de ordem puramente perceptiva, e anterior ao processo lógico da síntese das partes resultantes da cisão imaginativa da figura, subministra à mente imagens deformadas de difícil arranjo por carecerem de concordância ('). e como a precisão, no conhecimento da figura, é fundamental na resolução dessa prova, temos de atribuir à falta dela, quando se opera pelo tacto, o menor rendimento dos que a realizam, já que o processo não continua, ou continua com imagens falsas.

Outra das causas puramente psíquicas, a que podemos atribuir a inferioridade dos cegos nos resultados desta prova é que a capacidade desta natureza do menino espanhol não cego para encontrar a lógica das relações — o que já foi estudado por nós há vários anos — não se manifesta plenamente antes da adolescência com notáveis diferenças entre os meninos de meios vários e com um atraso geral nos cegos. Ora, sabemos que o pensamento lógico tem extraordinária intervenção nas operações mentais que precisamos realizar, para a resolução de nossa prova. Assim sendo, é mister que este pensamento lógico adquira o suficiente desenvolvimento para conseguir o êxito de tal resolução. Esta suposição está confirmada pela realidade dos nossos resultados, nos quais não encontramos um só menino cego menor de 10 anos que tenha

(1) Veja-se *Psicotecnia*, vol. II. n.º 10.

resolvido uma que seja, das nossas figuras. Entretanto, entre os não cegos, encontramos já bastantes aos 9 anos que dão solução a várias delas.

Finalmente, podemos acrescentar às causas de inferioridade já citadas aquela que se relaciona com a da memória de posição de pontos no espaço. Tal soma de dificuldades, quando se opera através do tacto, faz com que o problema presente, por êste sentido, uma dificuldade maior do que aquela que se verifica quando se opera pela vista.

Resultados com examinandos de 15 a 22 anos — Que ocorrerá, pois, quando o desenvolvimento psíquico tenha atingido sua estabilidade e cegos e videntes fiquem abandonados aos seus próprios meios de aquisição de conhecimentos sensoriais e de elaboração psíquica segundo o aspecto que aqui estudamos?

Com o fim de saber se a dificuldade é simplesmente circunstancial e, portanto, se ela se desvanece com o aumento do desenvolvimento natural psicomotriz e do puramente psíquico; ou se, pelo contrário, é própria do órgão perceptivo, ou ainda se se origina das operações mentais consecutivas da percepção, submetemos à nossa experiência pessoas de 15 a 22 anos de idade que certamente já alcançaram a plenitude do seu desenvolvimento tanto psíquico como orgânico, e adquiriram a cultura primária de praxe, encontrando-se atualmente orientados na vida social cenum. Os resultados nos dão, para os quartis, os seguintes índices:

PESSOAS DE 15 A 22 ANOS

	Cegos	Não cegos
Valor mínimo	0	0
Q1	4,00	9,60
Q2.....	6,40	13,20
Q3	8,30	16,50
Valor máximo.....	14,00	20,00

Observamos nestes resultados um ligeiro aumento em ambos os grupos, tendo-se em vista aquêles que conhecemos para as idades de 8 a 14 anos mas, apesar desta melhoria, os resultados obtidos pelo tacto somente alcançam os 50 % dos que apresentam os examinandos que operam pela vista. Isto nos diz que em nenhuma idade o tacto dá resultados equivalentes aos que se obtêm quando se opera pelo sentido da visão.

O avanço que encontramos nos resultados destes, em relação com os que obtínhamos com os alunos de 8 a 14 anos, vem confirmar nossa hipótese, visto que, ao crescer com a idade, a capacidade para a formação de juízos lógicos, crescem também os resultados; mas, como nem a sensi-

bilidade tátil nem a discriminação sensorial aumentam com os anos (veja-se nosso estudo em *Psicotecnia*, vol. II, ns. 7-8), as dificuldades fundamentais persistem e os resultados crescem a custo.

Resultados com pessoas selecionadas — Se isso é como supomos, os resultados devem melhorar quando se opera com indivíduos psiquicamente seletos e submetidos, além disso, a um exercício dirigido durante vários anos.

Tendo em vista êste objetivo, submetemos a esta experiência estudantes que fazem os cursos de bacharel e de professor, já apresentados na primeira prova. Comparamos os seus resultados com os dos alunos das escolas normais de Madrid, o que também já ficou apresentado. Destes obtivemos, para os quartis, os valores seguintes:

EXAMINADOS COM SEIS ANOS DE ESTUDOS SECUNDÁRIOS

	Cegos	Não cegos
Valor mínimo	4,00	2,00
Q1	12,80	10,76
Q2.....	16,20	14,05
Q3.....	18,03	17,01
Valor máximo.....	20,00	20,00

Nada mais expressivo que esta estatística para pôr, de manifesto, a influência do nível intelectual e a importância do exercício sensorial e imaginativo, nos resultados das operações que constituem a nossa segunda experiência. Por eles, o índice dos resultados dos cegos sobe até alcançar os dos não cegos de sua mesma idade e cultura, o que confirma a nossa hipótese, pois que, ao reduzir o tempo de cada operação pelo hábito e pelo desenvolvimento forçado do exercício durante vários anos, diminuem as dificuldades, e os resultados se elevam.

Comparação dos resultados entre os mesmos cegos — Finalmente, se comparamos os resultados dos cegos, de 15 a 22 anos, — que realizaram os estudos secundários —, com os de sua idade, sem os mesmos estudos; se comparamos os índices obtidos com os que uns e outros

alcançaram antes de começar o curso de segundo grau, isto é, quando tinham de 8 a 14 anos, verificamos o seguinte:

	INDIVÍDUOS CEGOS			
	Com estudos secundários		Sem estudos secundários	
	Antes de começá- los	Já com os seis cursos	8-14 anos	15-22 anos
Valor mínimo . .	0	4,00	0	0
Q1	4,20	12,80	1,72	3,60
Q2.....	6,90	16,20	4,34	6,40
Q3	9,28	18,03	6,00	8,30
Valor máximo...	14,00	20,00	10,00	15,00

Estes resultados revelam o que se pode conseguir com uma educação e exercício mais ou menos dirigido, embora o grupo submetido a tal exercício já seja selecionado, como se pode ver pela superioridade inicial do valor dos quartis, mesmo antes de começar os ditos estudos. Quer dizer que tanto um grupo como o outro se submetiam aos primeiros estudos nas idades de 8 a 14 anos. Neste período o grupo de alunos selecionados mostra uma superioridade de 20 a 30 % sobre os demais, ao passo que, depois de haver realizado seis cursos de estudos secundários, sua superioridade passa dos 150% sobre os que não os tenham realizado. Observamos também que, depois dos seis cursos de nível secundário, os resultados superam de, aproximadamente, 120% os anteriores, ao passo que, sem os realizar, só há uma melhoria de 25%.

Resumo desta segunda parte — Resumindo os resultados dos seis grupos da nossa segunda experiência, traçamos o gráfico apresentado no desenho n.º 4, cujas linhas correspondem: a n.º 1, aos cegos de 8 a 14 anos; a n.º 2, aos videntes de 8 a 14 anos; a n.º 3, a cegos de 15 a 22 anos; a n.º 4, aos não cegos de 15 a 22 anos; a n.º 5, aos cegos com seis cursos de estudos secundários, e a n.º 6, aos não cegos com seis cursos de estudos secundários.

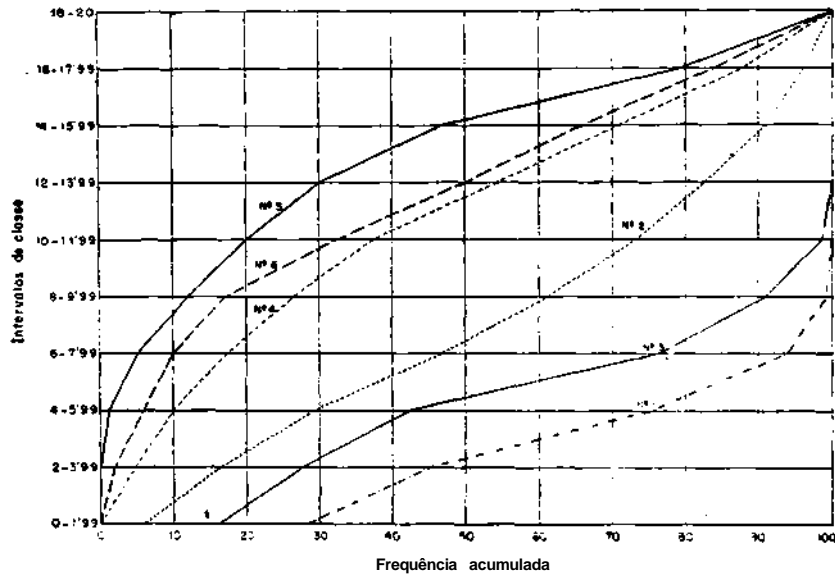


Ilustração n° 4

Nesta representação gráfica se pode ver, com toda clareza, que, desde as primeiras idades, existe nos cegos, uma grande dificuldade para a síntese imaginativa espacial, a qual subsiste através de todas as idades, só desaparecendo quando se submete o estudante a um exercício intenso e a uma atividade intelectual superior à da vida comum.

A dificuldade parece residir, fundamentalmente, no primeiro passo do processo, isto é, no puramente perceptivo, porque pelo tacto se torna muito difícil perceber pequenas diferenças de grandezas angulares; a perpendicularidade e a correspondência entre a concavidade e a convexidade em ângulos iguais, questão esta fundamental na relação de nossa prova. Soma-se a isso o fato de que, quando se opera através do tacto, a imagem das partes componentes fica muito mais confiada à memória do que quando se opera pela vista, porquanto, nesta última operação, se tem constantemente presente a figura em seu conjunto único e, depois, em suas duas partes resultantes, que se percebem perfeitamente separadas; ao passo que, pelo tacto, esta visão é mais imaginativa e, do mesmo modo, a harmonização de tais partes, com exceção da síntese ótico-imaginativa, que o é mais de presença devido à maior amplitude do campo visual.

É, pois, uma dificuldade, em conseqüência da modificação do processo determinado pela diferença da via perceptiva. Por isso, quando se submete o cego a um exercício mais ou menos dirigido, durante vários anos, e cresce com êle e com uma educação adequada o desenvolvimento psíquico, aumenta paralelamente o índice dos resultados até tornar possível, mediante o tacto, proporcionar à mente as imagens necessárias a síntese imaginativa espacial com igual precisão e com tempo igual ao que *se* emprega quando se opera com a vista.

CONCORDÂNCIA ENTRE OS RESULTADOS DESTAS EXPERIÊNCIAS E OUTRAS ATIVIDADES

Como o garantia do valor expressivo dos resultados obtidos nestas experiências, estabelecemos uma correlação entre eles e a conduta seguida pelos examinados em diversas atividades. Assim, descobrimos que, com o preparo do estudo da geografia, existe uma correlação de $r = 0,78$; com o de geometria a correlação é de $r = 0,91$, e com a apreciação de cada indivíduo sobre a conduta psico-motriz, seguida em seus múltiplos aspectos (orientação, liberdade e desenvoltura dos movimentos, precisão do conhecimento da situação de locais, obstáculos, ruas, portas, móveis etc; na marcha pelas ruas, na atitude e decisão em face de suas atividades físicas ou motoras, etc), a coincidência é quase absoluta se bem que nestas não tenhamos feito a correlação matemática.

CONCLUSÕES

A análise dos resultados obtidos neste estudo nos leva às seguintes conclusões :

1.^a) A imagem da posição de pontos no espaço é muito menor; precisa, quando se percebe pelo tacto, do que quando se percebe pela vista. Podemos avaliar os resultados obtidos por aquele sentido em 60% dos valores alcançados por êste.

2.^a) A formação desta imagem é muito mais lenta através do tacto que através da vista.

3.^a) O rendimento da memória, sobre a posição de pontos no espaço, é muito menor em qualidade e em quantidade, quando se opera com o tacto, do que quando se executa a prova com a vista. Os resultados obtidos podem ser avaliados em dois terços do total que se consegue, quando se têm os olhos como via de percepção.

4.^a) As imagens obtidas pelo tacto decorrem de enlace difícil, quando se opera a síntese imaginativa espacial. Os resultados a que se chega nesta operação alcançam, de ordinário, somente 40 % dos que se obtêm quando se trabalha com imagens óticas.

5.^a) Em consequência das conclusões anteriores, os cegos dispõem, para a aquisição do conhecimento sobre a posição de pontos no espaço e para realizar o enlace sintético das imagens tácteis, de meios sensoriais mais pobres do que aqueles de que dispõe o vidente, embora este não empregue o tacto.

6.^a) O menino cego, até a idade de 11 a 12 anos, tem uma incapacidade quase absoluta para a síntese mental de imagens percebidas pelo tacto.

7.^a) O cego, abandonado à educação difusa da vida comum, incluído o ensino primário na forma em que hoje o recebem em nossas escolas, alcança desenvolvimento muito pequeno na memória de posição de pontos no espaço e em sua capacidade para a síntese imaginativa espacial, em comparação com aquela que, pelo mesmo meio, adquire o não cego.

8.^a) É possível aumentar este desenvolvimento e reduzir consideravelmente a inferioridade do cego para estas operações mentais em face da capacidade do não cego de sua mesma idade, mediante uma intensa educação sensorio-motriz, de perceptividade táctil e psíquica em geral, realizada com exercícios de síntese mental e de imaginação construtiva sobre imagens adquiridas pelo tacto.

DEDUÇÕES DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA

As conclusões a que temos chegado em nosso estudo podem ter um extraordinário valor de aplicação no ensino e na formação profissional dos privados da vista, porque, tendo de realizá-la sobre imagens tácteis, obtidas da própria realidade» uma vez que nem a fotografia nem o desenho podem ser empregados no ensino ministrado a estes educandos, nem as reduções materiais são de provável nem de fácil emprego, é inteiramente indispensável que as imagens, proporcionadas pelo tacto, para a formação do conhecimento sensível, as quais, no suceder dos fatos, o aluno haveria de utilizar freqüentemente, com exclusividade, para a elaboração das idéias subsequentes à percepção, sejam, no máximo possível, exatas, vigorosas e completas, pois, a partir do momento da percepção, o aluno cego não contará, provavelmente, com outros elementos de elaboração mental, neste aspecto, senão com estas imagens confiadas à sua memória.

Sim, porque no ensino dos cegos o educador é obrigado a lançar mão, quase constantemente, das representações imaginativas, conduzidas como convém, pela evocação verbal do mestre. É mister despertar aquelas imagens preexistentes na consciência do aluno, dada a extraordinária limitação do campo táctil, comparado com o ótico, pois o cego não pode conhecer, diretamente, outras coisas além daquilo que tocam suas mãos.

Além disto, é preciso que o objeto seja dos que permitam o tacto. São muitos os conhecimentos que o cego deve adquirir a respeito do mundo físico, e poucos são os que podem chegar até êle diretamente por suas próprias mãos! Apenas a imaginação lhe servirá de veículo a fim de formar idéia sôbre o que é para êle imperceptível. Ora a coisa a conhecer foge do campo das possibilidades práticas: não pode ser tocada em seu conjunto, porque êste é o seu próprio aspecto (uma cidade, um panorama campestre, uma montanha, o mar, etc); ora o objeto de estudo oferece perigo ao que o tateia (corpos incandescentes, máquinas em movimento, certos animais vivos, etc); ora a fragilidade da coisa impede o tacto, porque se deterioraria e deformaria (insetos e flores dessecados); ora o pequeno tamanho do corpo em apreço não deixa distinguir suas partes e elementos (incluindo-se aqui os de tamanho microscópico); ora, enfim, a intangibilidade do objeto em estudo é uma barreira intransponível, devida à sua sutileza (fumaça, nuvens, etc), à sua distância (astros), ou por pertencer ao campo do puramente visual, onde as possibilidades do cego, no que se refere ao conhecimento direto dos objetos pelo tacto, é extremamente reduzido em comparação com aquelas de que os videntes gozam ao usarem a vista como instrumento de trabalho.

Como, apesar desta dificuldade sensorial, é necessário, para a boa educação dos privados da vista, que estes possuam o maior número de conhecimentos do mundo material, é indispensável, por todos os motivos, recorrer às construções imaginativas, feitas com as imagens obtidas pelo aluno nas sensações tácteis diretas da mesma realidade das coisas.

Para conseguir isto, é imprescindível que o aluno cego tateie muito, detalhadamente e bem, para que obtenha o máximo possível de imagens completas, sem diminuição nem deformação, do maior número de coisas-

Faz-se mister, outrossim, que êle realize amplos exercícios de memória sôbre a posição de pontos no espaço, com ou sem ordem figurativa, a fim de que adquira a maior capacidade possível, nessa função fundamental, tanto em rapidez quanto em fidelidade, aproveitando, para isso, as boas condições psíquicas dos alunos de pouca idade. Finalmente, que êle aprenda a utilizar, ordenada e metodicamente, as imagens que fôr adquirindo pelo tacto, nas suas construções imaginativas, dando-lhe uma ordem lógica e psicológica. Dêste modo, as imagens, suscitadas em sua mente por êste meio, se tornam concordantes com a realidade da coisa que se quer dar a conhecer.

MEDIDA DO CRESCIMENTO PSICO-EDUCACIONAL (*)

WARREN G FINDLAY

Êste trabalho apresenta um assunto que é de grande importância para o emprego de testes psicológicos ou de rendimento do ponto de vista da adequabilidade e exequibilidade, quando se deseja alcançar os objetivos preconizados pela ciência no terreno da psicologia evolutiva.

Indicamos aqui vários princípios referentes ao crescimento e desenvolvimento e sua relação com os testes.

UNIDADE DO DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO

Smith e outros ⁽³⁾ afirmaram que um dos mais sólidos princípios psicológicos que orientaram o trabalho (de avaliação no "Eight-Year Study") foi a convicção de que o característico essencial do comportamento humano é a sua unidade orgânica e que vários de seus aspectos funcionam interdependentemente, e mais "nenhum tipo de crescimento, em geral, pode ser amplamente obtido sem que haja progresso em todos outros". Lembremos a definição de inteligência, proposta por Stoddard ⁽⁶⁾ como sendo "a capacidade de empreender atividades caracterizadas pelos seguintes fatores: situação-problema, complexidade, abstração, economia, adaptabilidade a um fim valor social, evidência de elementos e manutenção de tais atividades sob condições que demandam concentração de energias e resistência a forças emotivas"; verifica-se que tal conceituação de inteligência encerra a idéia de um funcionamento individual, poderoso nos vários aspectos que são medidos pelo conjunto integral de técnicas psicológicas já conhecidas. Tal espírito de unidade e desenvolvimento sugere a importância de se suplementar as referidas técnicas por dados de observação sobre o comportamento do indivíduo e por testes do tipo descrito por Smith e outros ⁽⁵⁾ em que o estudante é solicitado a selecionar, de forma segura, os pontos de vista democráticos, referentes a assuntos de controvérsia social e escolher argumentos lógicos e que

(*) Transcrito do número de fevereiro de 1941 da "Review of Educational Research", em tradução do técnico de educação Ana Rimoli de Faria Dória, do I. N. E. P.

defendam, realmente, tal ponto de vista. Entretanto, a estimativa do progresso do estudante deve compreender medidas físicas e fisiológicas em correlação com o desenvolvimento mental e social como descrevem Remmers e Gage ⁽⁴⁾.

CONTINUIDADE DO DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO

"O característico mais acentuado de uma criança é o de que ela cresce; continua sempre mudando de alguma forma ⁽⁶⁾, Como personalidade unificada, segue se desenvolvendo em marcha para a maturidade. O devido conhecimento deste desenvolvimento pode ser adquirido somente através de avaliação contínua e a continuidade do processo de avaliação reside no fato de que êle se efetua durante todo o tempo em que o professor pode observar o aluno e não apenas nas ocasiões especiais em que os testes são aplicados ou quando são determinados os graus relativos ao nível do desenvolvimento em que se encontram ⁽⁴⁾. Isto, por sua vez, implica na manutenção dos registros individuais acumulados, talvez mais simples, porém, do tipo discutido por Smith e outros ⁽⁵⁾, compreendendo, também, a medida sistemática do progresso individual do aluno de ano para ano e ao qual Lindquist ⁽³⁾ chama de "objetivo último da instrução", ao descrever o plano para o "Fall Testing Program for Iowa High Schools" (Programa de medidas — no outono — para as escolas secundárias de Iowa) e "Testes de desenvolvimento educacional de Iowa ⁽²⁾A medida do progresso" e "Testes para medir o progresso" são padrões no programa do Estado de New York ⁽⁷⁾ agora se processando em planos semelhantes. O resultado do teste deste ano (1944) ganha maior significação quando julgado à luz do progresso anterior e das importantes anotações sobre o desenvolvimento físico (saúde), social, emocional, etc, do indivíduo, que poderão constar desses registros ⁽⁷⁾. A este emprêgo se presta um grande número de baterias de testes padronizados.

A NATUREZA DINÂMICA, INTERATIVA DO DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE

"A personalidade é considerada como um produto de interação de forças existentes dentro do indivíduo e no seu ambiente" ("•"). conseqüentemente, "a validade de cada meio de avaliação deve ser determinada. eventualmente e medida pelo grau em que atende às necessidades "interativas" dos indivíduos e à ordem social... É em termos deste critério que o processo de instrução deve ser considerado válido como também cada frase do processo de avaliação, desde o programa total de medida pelos testes específicos até o próprio item do teste individual ⁽⁴⁾.

Um corolário destas afirmativas é o de que as relações entre a criança e o examinador devem ser tais que a criança confie no examinador e tenha desejo de cooperar com ele. Isto é importante não só para garantir uma noção válida da capacidade da criança no desempenho do teste específico como também para permitir uma reação aos testes e programas de testes, o que corresponde aos valores a serem obtidos, desde que a avaliação imediata seja "aceitável" pela criança e a disponha a aceitar os benefícios decorrentes de algum teste a ser aplicado posteriormente.

Muitas das referências já citadas consideram o espaçamento e horários do teste como um fator significativo de um relatório completo. Smith e outros ⁽⁵⁾, referindo-se à avaliação do "Eight-Year Study", dizem: "a duração integral da medida não pode ser tão longa para não cansar o estudante e ser ele "esmagado" pelo teste". E mais: "a relação deve ser elaborada de forma que não haja uma centralização, ou melhor, uma concentração de testes formais no fim do ano". Três das referências ^(1 2 7) salientam uma grande virtude do teste anual do outono, referente a este assunto. Consideremos a significação desta afirmativa: "Os alunos submetidos aos testes no princípio do ano fornecem dados auxiliares ao professor quando ele começa a trabalhar e se vê diante de uma classe nova. . . É mais eficiente ou adequada a medida no começo do ano porque a verdadeira avaliação do aprendido não se refere ao que os alunos sabem em junho, mas ao que "sobrevive" ao período de férias para ser a base do seu progresso posterior. . . A medida nesta época do ano evita a prática indesejável da sobrecarga de matéria e auxilia, de modo absoluto, o professor e o aluno, no sentido de serem alcançados os objetivos educacionais propostos" ⁽⁷⁾.

Muitos dos programas descritos ^(1 2 3 5 7) se caracterizam pela organização de testes de desenvolvimento mental, em seções dedicadas a cada um dos muitos traços que poderão ser identificados. Além de ser o seu emprêgo mais aconselhável ao professor, atingem eles o próprio interêsse da criança quando revela, mais especificamente, a natureza de seus avanços ou de seus pontos fracos.

O efeito da motivação, em tal conhecimento específico, será conhecido através de conclusões obtidas em trabalhos de pesquisa.

Os processos de interpretação das realizações da criança compreendem fatores de muita significação.

Os maiores programas de testes citados ^(1 2 7), quando evidenciam o emprêgo de perfis para revelar a atenção da criança relativamente às suas vantagens e deficiências, são representativos de todo o conjunto de realizações. Smith e outros indicaram como um princípio fundamental

dos processos de interpretação no "Eight-Year Study" aquêles que "promoveram instrumentos e recursos por meio dos quais foram descritos diagnoses de estudantes e que, por causa dêste característico, não pôde ser convertido em graus ou outra qualquer marcação" (5).

BIBLIOGRAFIA

(1) COOPERATIVE TEST SERVICE OF THE AMERICAN ON EDUCATION. *Annual Fall Testing for Placement and Guidance in Secondary Schools*. Advisory Service Bulletin n.º 3, Revised. New York: Cooperative Test Service, September 1940. 4p.

(2) LINDQUIST, EVERETT F., *Fall Testing Program for Iowa High Schools*. University of Iowa Publication, New Series n.º 1242. Iowa City, Iowa: the University, April 11, 1942. 36 p.

(3) LINDQUIST, EVERETT F., editor, *The Iowa Tests of Educational Development*. Chicago, III.: Science Research Associates, 1943.

(4) REMMERS, HERMAN H., and GAGE, NORBERT L., *Educational Measurement and Evaluation*. New York: Harper and Brothers, 1943. 560 p.

(5) SMITH, EUGENE R., and OTHERS, *Appraising and Recording Student Behavior*. New York: Harper and Brothers, 1943. 537 p.

(6) STODDARD, GEORGE D., *The Meaning of Intelligence*. New York: Macmillan Co., 1943. 497 p.

(7) UNIVERSITY OF THE STATE OF NEW YORK, *Progress Testing and Progress Testes*. Handbook 3 — Examination. Albany, N. Y.: the University, December 1942, p. 87-93.

PSICO-DIAGNÓSTICO MIOCINÉTICO

CINIRA MIRANDA DE MENESES'

Do Instituto de seleção e Orientação Profissional

I. FUNDAMENTOS DO TESTE — LIGEIRO HISTÓRICO

Idéia fundamental : — Tôda atitude mental de reação é acompanhada de uma determinada atitude muscular; ou melhor, a cada propósito, a cada objetivo, corresponde um preparo de tônus muscular, no sentido de favorecer os movimentos necessários para a realização do ato e dificultar os que a êste se opõem.

Se uma pessoa, no curso de sua vida, adota, predominantemente, uma determinada atitude reacional, supõe-se que nela estarão facilitados os movimentos dos grupos musculares potencialmente interessados naquela atitude e, em troca, se encontrarão inibidos os movimentos dos grupos antagonistas. Esta suposição, em linhas gerais, se vê confirmada por observações correntes: Um indivíduo retraído e deprimido aparece à nossa vista em atitude de flexão e, ao contrário, o indivíduo sintônico e exaltado se nos apresenta, muscularmente, em atitude de extensão. O cinema-mudo serviu-se, muitas vêzes, dessas atitudes para caracterizar as ações dos seus personagens.

O professor Mira y Lopez, baseando-se no fato de que são os braços que executam a imensa maioria de nossas ações, procurou observar o que acontece a uma pessoa quando é convidada a executar uma série de movimentos lineares nas 3 direções fundamentais do espaço. Iniciando em 1935, no Instituto Psicotécnico de Barcelona, uma série de experiências para comprovar se distintos tipos de caracteres individuais, já determinados, se revelavam na execução dos ditos movimentos, pode desde cedo, estabelecer uma relação entre várias classes de dado?. Assim, as oscilações e desvios dos movimentos realizados no plano vertical pareciam corresponder às variações da tensão conativa (psicomotriz), de tal modo que os desvios ascendentes indicavam seu aumento (elação) e os desvios descendentes a diminuição da tensão (depressão). No plano sagital, as oscilações e desvios dos movimentos mostravam-se relacionados com a atitude de reação egocífuga ou com a egocípeta, isto é, com a intensidade e o sentido da agressividade.

A experimentação de prova em indivíduos normais, em enfermos mentais, personalidades psicopáticas, delinquentes e crianças, demonstrou que os desvios dos movimentos não eram produtos do acaso, pois não somente em seu conjunto diferiam, amplamente, da distribuição esperada pelo cálculo das probabilidades, mas, ainda, em cada caso particular se apresentavam notavelmente constantes no sentido e magnitude. ao ser repetida a experiência com vários dias de intervalo.

Nos casos em que, clinicamente, se comprovava a existência de uma depressão vital, quer de origem física ou psíquica, existia uma manifesta e constante descida do nível das linhas verticais. Esta descida era, além disso, proporcional à intensidade da depressão observada e correspondia, com bastante exatidão, ao desânimo que se notava na figura ou na atitude muscular do indivíduo.

O fenômeno se comprovava, outrossim, nos casos em que existia um quadro de excitação, elação ou alegria, por elevação do nível das linhas verticais. Ainda nas pessoas supostas normais, as pequenas flutuações do nível vertical correspondiam exatamente à tonalidade otimista ou pessimista predominante no caráter. A aplicação do psico-diagnóstico miocinético em maniaco-depressivos levou à observação que, em algumas ocasiões, havia uma discordância entre a mão esquerda e a direita no sentido do desvio do plano vertical, de sorte que, enquanto o traçado da mão direita caía, o da esquerda ganhava altura.

Confrontando êstes dados com a história clínica do indivíduo, verificou-se que, sem exceção, o desvio do traçado da mão direita correspondia ao estado atual consciente do indivíduo, enquanto que a conduta da mão esquerda se achava em acôrdo com seu estado constitucional ou genotípico.

O acúmulo de experimentações com o P. M. K., bem como o tratamento estatístico das mesmas, veio confirmar o fato de que, nesta prova, a fórmula sinistra ou canhestra, expressa a *atitude permanente profunda* (atitude psico-motriz básica), enquanto que a fórmula expressa pela mão direita indica o acidental aparente (atitude psico-motriz diretamente observada), coincidindo, pois, com os estudos diferenciais das expressões das hemi-facies — a esquerda assinalando as atitudes primárias selva-gens ou inconscientes, enquanto a direita indica as reações secundárias civilizadas, caracteriológicas.

Por outro lado, foi possível a conclusão de que os desvios sôbre o nível da vertical modêlo correspondiam ao *grau de intensidade* da tensão psico-motriz (potencial na esquerda e liberável na direita), enquanto que, no plano sagital, se achavam em relação *com o medo pêlo qual o indi-*

viduo dirigia seu comportamento diante do mundo exterior, isto é, como predominantemente ia gastar as energias psico-motoras. Os movimentos de extensão braquiais neste plano correspondiam aos reflexos ancestrais de ataque, agressão, avanço do "Eu entre o mundo", ao passo que os movimentos de flexão se relacionavam com as reações de fuga, defesa, ou cerração do "Eu contra o mundo".

Os artistas, em seu trabalho, sempre se deram conta desta verdade fundamental; basta compararmos a atitude do guerreiro vitorioso com a de um penitente. O movimento tensor de aumento e afirmação do âmbito "yoicó" revelou-se inseparável da ação de domínio, enquanto o movimento flexor, de retração e anulação, caracterizou sempre a atitude de submissão. O primeiro se exagera logo que aparece a atividade colérica, o segundo se intensifica debaixo de ação da atitude medrosa.

O tipo de indivíduo que mais ardentemente deseje sua eliminação C fugida do mundo — o suicida — deverá, portanto, propender ao desvio egocípeto (prepotência de flexão) e conseqüentemente o que mais pro-pende para a conquista do mundo e afirmação da personalidade (criminoso anti-social) terá o máximo desvio egocífugo (prepotência de extensão).

Os resultados coletivos dos valores dos desvios das sagitais confirmam as indicações acima, embora, naturalmente, a conhecida estrutura bifásica das reações pessoais no caso individual possa dar idéia de contradições aparentes. Na prática, observa-se quase diàriamente o caso de criminosos que se suicidam e de quase suicidas que se tornam criminosos (assassinos); mesmo sem chegar a tais extremos são múltiplas as observações de pessoas que, simultânea ou sucessivamente, se mostram temerosas e arrojadas, ambiciosas e humildes, conquistadoras e submissas, isto é, que correm em tôda a sua extensão a escala de agressividade em suas duas vertentes (auto e hetero-agressividade), detendo-se às vêzes em seu ponto neutro por equipotência das fôrças que solicitam seu avanço e retrocesso nela.

Da comparação do traçado das duas mãos pode o professor Mira y Lopez deduzir o estipo práxico individual, a violência ou suavidade dos seus impulsos instintivos, o grau de ressonância emocional e o valor do seu contrôle voluntário.

II. OBJETIVO DO TESTE

Exame das tendências de reação predominante no caráter individual tendo como base o estudo comparativo dos desvios observados em pequenos movimentos de vai e vem.

Espécie de dados a observar:

a) quantitativos.

b) qualitativos, revelados na observação do traçado e que completam os primeiros, e são, muitas vezes, mais significativos. Assim é que, de acôrdo com o plano em que foi obtido o traçado, tem o desvio primário a seguinte significação:

Plano		Grau de tensão — Mão esquerda —
		carga potencial
	| Escala diatésica-j	
Vertical		Psicomotora — Mão direita — carga
		liberável

Plano	| Intratensão	| Mão esquerda — reação potencial
-------	-------------	---------------------------------

Horizontal	| Extratensão	| Mão direita — reação atual
------------	-------------	----------------------------

Plano	(Modo pelo qual Avanço — agressividade — Mão es-
	o indivíduo di- querda — reação potencial
	{ rige suas ener- { Sagital | gias para o | Retrocesso —
passividade —	Mão di-
	mundo exterior reita — reação atual

A maior ou menor coincidência entre as atitudes de reação das 2 mãos (reações permanentes ou constitucionais e as transitórias ou aparentes) indicam o grau de coerência intra-pessoal (equilíbrio nervoso do indivíduo).

A correlação entre os desvios primários de uma só mão em provas idênticas indica o grau de constância dos rasgos individuais.

III. MENSURAÇÃO E VALOR INTERPRETATIVO DE CADA MEDIDA

A apreciação dos dados quantitativos constitui uma base para a interpretação global do teste. Em nosso meio, não temos ainda os índices de variabilidade e constância dos diversos grupos de idade, nem as escalas T correspondentes, e, por isso, até agora, utilizamo-nos dos resultados estatísticos obtidos numa aplicação do P. M. K. em Montevidéu.

1.ª Parte — Lineogramas

Tomam-se 3 medidas fundamentais:

- a) Tamanho linear.
- b) Desvio primário.
- c) Desvio secundário.

- a) *O tamanho linear* é obtido medindo-se o comprimento da linha cujos extremos foram marcados com lápis vermelho, em cada série (13.⁹ movimento completo de vai-vem).

Da comparação entre êste último traçado e o comprimento da linha modelo (40mm), observar-se-á se o individuo propende a diminuir ou aumentar o tamanho linear fora do contrôle visual, ou ainda a conservá-lo.

A diminuição, além da normalidade, corresponderia a situações de inibição. O aumento, também, fora da zona da normalidade, corresponderia a estados de excitação (aumento do tônus de extensão). Para isso, é preciso primeiro calcular a média do TL de cada mão e compará-la dentro da escala T.

De um modo geral, sabemos que é normal uma certa diminuição do TL. Em Montevidéu, por exemplo, no grupo dos adolescentes (cêrca de 300), a média alcançou:

	M. E.	M. D.
Adol. M. :	j 38mm	36mm
F.	[32mm	32mm

indicando, pois, que os do sexo masculino propendem a manter-se mais aproximados do movimento conscientemente iniciados quando se deixam guiar pelos impulsos instintivos, enquanto que as adolescentes reduzem notavelmente o tamanho, indicando, com isso, um predomínio inibitório.

Em compensação, o resultado da comparação das duas mãos revela-nos ser a adolescente mais integrada.

A explicação da redução do TL pode ser interpretada como um receio inicial do individuo, no comêço do teste, que, depois, compensa. Como todos os dados obtidos no P. M. K., só tem valor quando repetidos, basta às vêzes uma rápida visão do conjunto

para nos indicar a tendência dominante; as variações ou flutuações na referida tendência (observada muito claramente no tamanho linear das paralelas) assinala, muitas vezes, uma personalidade instável.

Em Montevidéu, os resultados obtidos pela tabela T foram:

Zona da normalidade: M	— 28 a 38mm	27 a 41 mm
F	— 26 a 38mm	26 a 40mm
	M. D.	M.E.

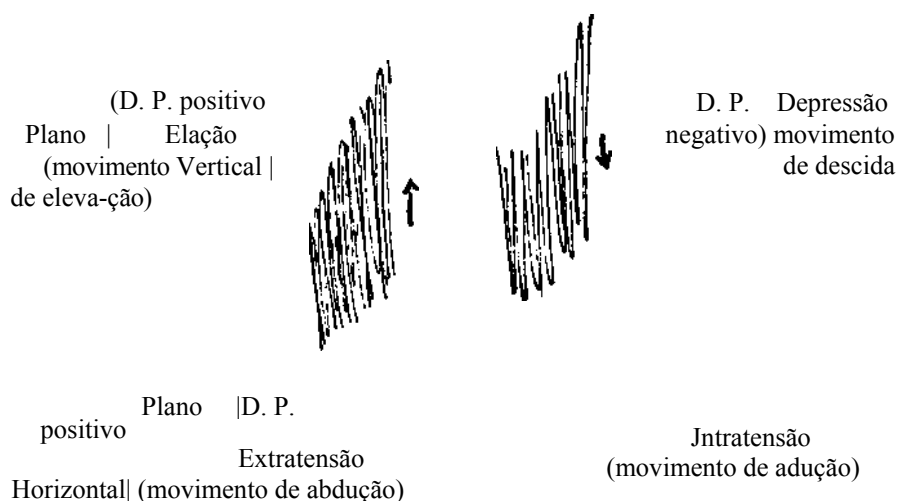
b) *Desvio Primário*

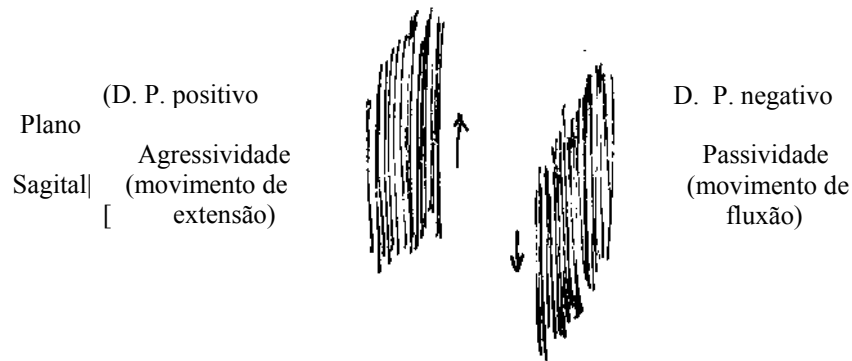
É o dado mais significativo dos lineogramas. Nêle se considera a direção e o grau de intensidade.

É encontrado, normalmente, nos adolescentes, uma leve caída nas verticais e um avanço nas linhas sagitais, avanço, êsse, naturalmente relacionado ao período de afirmação da personalidade, próprio da adolescência.

O grupo feminino apresenta, em média, um D. P. (mão direita) francamente positivo, enquanto que no grupo masculino se assinala D. P., talvez por maior volume da problemática existencial.

CLASSIFICAÇÃO DOS DESVIOS





A correlação entre os D. P. das duas mãos num plano e a interrelação entre os 3 planos é que vai nos definir o tipo de personalidade. A situação do desvio na mão esquerda ou na direita orientará, por outro lado, se é um fator constitucional ou rea-cional, se está compensado ou não.

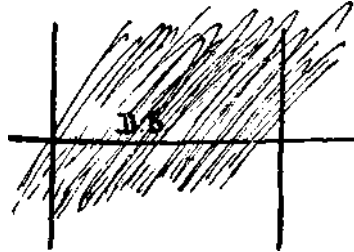
O grau de correlação entre os impulsos dominantes (coeficiente de coerência) é, em geral, baixo nos casos psicopáticos.

1) *Casos Especiais:*

- 1) Normalmente, iniciando o indivíduo o desvio do traçado num determinado sentido, nêle perseverará e aumenta-lo-á à medida que continue o traçado. Há casos, porém, em que o desvio primário se corrige, espontâneamente, no decurso dos movimentos, de modo que a intensidade do desvio durante o 3.^o e o 4.^o movimentos, por exemplo, é maior que no do último. Isto se dá, habitualmente, em pessoas instáveis e cheias de dúvidas, que carecem de uma orientação e estrutura caracteriológica definida; naturalmente, êsse fenômeno deverá aparecer em mais de um traçado.
- 2) Há casos em que há uma torção do próprio eixo do movimento, de modo que o traçado perde seu paralelismo com o modêlo.



O valor patológico dêste desvio é tanto maior quanto maior é a intensidade do desvio, que é avaliado pelo ângulo formado pela linha mais desviada ou torcida e pela linha modelo. Quando êste ângulo atingir 15° , deverá ser tirada uma paralela à linha mais desviada do modelo, e nela medido o D. P. e o D. S.



Se essa torcedura axial só se produz em um dos movimentos de vai-vem, mas é logo corrigida espontâneamente, pode ser atribuída a uma distração; senão deverá ser considerada em separado. A torcedura axial é mais freqüente no lineograma horizontal e sagital e indica, quando repetida, uma situação conflitiva ou necessidade de supercompensação (sinais de esquizotimia ou desajustamento).

c) *Desvio Secundário:*

Obtém-se medindo a distância entre o centro da última linha e a projeção desta sôbre a linha do modelo. Indica o deslocamento involuntário da mão na direção perpendicular ao principal eixo do movimento.

Tomam-se as seis medidas, e, a seguir, tira-se a média aritmética das medidas de cada mão.

A emotividade geral é expressa pela média da mão esquerda e o contrôle emocional pela diminuição dêsse valor médio na mão direita, isto é, da mão dominante, controlada mais conscientemente pelo indivíduo. No caso de canhotos, haveria, portanto, uma diminuição inversa de valores.

O aumento de valor do desvio secundário na mão dominante indicar-nos-á, portanto, um conflito emocional atual. Normalmente, o D. S. é maior que o D. P.; é explicável pelo fato do indivíduo aplicar todo o seu esforço para não sair dos extremos da linha que procura cobrir, descuidando-se da tensão predominante ao plano perpendicular em que realiza o traçado.

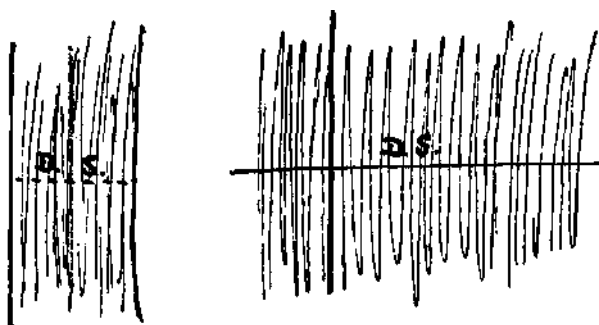
Os indivíduos de certa cultura costumam apresentar bastante reduzido o D. S. da mão direita nos lineogramas horizontais. talvez porque o movimento do traçado coincida com o habitual da escrita.

O D. S. máximo é encontrado, geralmente, no lineograma vertical esquerdo.

	M. E.	M. D.
Zona da Normalidade	F — 5 a 14 mm	5 a 12 mm
Pela Tabela T de Montevideú	M — 6 a 14 mm	4 a 12 mm

Caso Especial:

Algumas vêzes, por fenômeno de auto-compensação. o traçado assume os aspectos abaixo:



Nestes casos, é conveniente considerar como valor do D. S. o ponto médio da amplitude máxima, sempre que a visão conjunta dos D. S. não nos sugira uma atitude mais convincente.

B. ZIGUE-ZAGUE

Dá idéia do ajuste psico-motor do indivíduo, revelando a fineza e precisão dos movimentos. Como tôdas as partes do teste. sofre o zigue-zague avaliação qualitativa e quantitativa. Para esta, há necessidade de determinação de uma faixa onde os movimentos apresentem o máximo de regularidade e daí ser escolhido um trecho de 10 com. no centro da página — termo médio entre as condições de ajustamento e fadiga.

Nesta zona deverão ser tomadas tôdas as medidas necessárias, embora todo o zigue-zague deva ser submetido a análise qualitativa.

A determinação da zona é feita da seguinte maneira: marca-se com um ponto o meio do comprimento total da folha de papel, e traçam-se duas paralelas, passando 5 cm. acima e 5 cm. abaixo desse ponto já determinado e abrangendo toda a largura da folha.

1) *Desvio Primário*

Contam-se os ângulos (pelos vértices externos) do zigue-zague egocífugo e do egocípeto. Se houver igual número de ângulos nos 2 movimentos, o desvio primário será igual a 0.

Havendo diferença entre o número de ângulo, determina-se o D. P. do seguinte modo: sobre o zigue-zague mais numeroso, subtrai-se um número de ângulos equivalente ao do menos numeroso (indicar a subtração no sentido em que foi feito o movimento). Toma-se, então, o ângulo seguinte ao último subtraído, e traça-se uma perpendicular deste ponto à paralela mais próxima. A medida desta perpendicular expressa o valor do D. P., que será positivo sempre que haja menos zigue-zagues de ida que de volta (predomínio da tendência egocífuga); será negativo, no caso contrário, maior número de zigue-zagues no movimento de ida, o que indica predominância do tônus de flexão sobre o de extensão. Como a prova do zigue-zague é realizada no plano sagital, o D. P. tem o mesmo significado de todo o traçado neste plano, já anteriormente citado.

2) *Tamanho Linear*

Tendo os lados dos ângulos-módulo 10mm, pode-se encontrar uma tendência de aumento ou diminuição na conservação do tamanho módulo. Para esta observação, são necessárias 3 medidas em cada zigue-zague:

- a) Tamanho linear máximo e mínimo, dados respectivamente pelo maior ou menor comprimento do lado do ângulo.
- b) Diferença linear, obtida pela diferença entre as duas medidas anteriores.

A tendência ao aumento do tamanho, quando confirmada nas demais partes do teste, indicaria um estado de excitação; a redução linear assinalaria inibição, enquanto que a diferença nos dará idéia da extensão das variações entre os dois estados.

Se se desejar aprofundar a regularidade do traçado, poder-se-á tomar o comprimento de todas as linhas e estabelecer o coeficiente de variabilidade.

É ainda freqüentemente observado no zigue-zague um aumento progressivo do tamanho linear — fenômeno de indução motora ("heating") que tem o seu grau máximo na psicose de ansiedade.

3) *Tamanho Angular*

Obtêm-se, também, 3 medidas em cada zigue-zague:

- a) Ângulo máximo e mínimo, dados, respectivamente, pela medida do maior e menor ângulo.
- b) Diferença angular — obtida pela diferença entre as medidas anteriores. O aumento constante dos ângulos-modêlo (30.º) corresponderia a sinais de agressividade; a diminuição, ao oposto. A regularidade ou irregularidade do avanço dá-nos, também, indicações da constância daquelas reações. Embora não haja, até agora, um valor estatisticamente estabelecido, uma grande diferença angular nos indicará um fator de falta de controle, de impulsividade.

4) *Ângulos Reversíveis ou Negativos*

Muitas vezes, quando o predomínio da atitude de flexão sobre a de extensão é forte, o indivíduo, ao chegar ao fim da linha, perde o impulso inicial e o novo movimento fica desprovido de impulso de extensão e passa sobre o anterior, dando lugar à formação de um ângulo nulo ou de um laço. Esta reversão práxica, tem, em geral, no adulto, um significado patológico, quando acompanhado de outros sinais de perda de unidade de movimento.

Ex.:

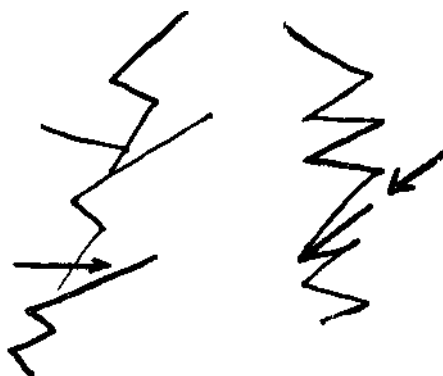


As reversões práxicas podem também apresentar-se no zigue-zague egocípetos, se o movimento de extensão domina bastante

sobre o de flexão, ou seja, se o indivíduo tem uma resistência subconsciente para dirigir-se contra si mesmo — vulnerabilidade do Eu. Nas pessoas astênicas ou tímidas, observa-se, às vezes, a presença de ângulos negativos no fim do traçado. Quanto mais, porém, as reversões se situam no início do traçado e quanto mais repetidas, maior o seu valor patológico. Nos adolescentes, porém, esse fato não assume o mesmo valor patológico do adulto (para 3% de reversão práxica nos adultos, correspondem 22% na mão esquerda e 16% na M. D. do adolescente). A explicação é dada pela chamada "esquizofrenzação fisiológica" do adolescente — a síntese mental, unificadora das diversas fases, fraquejando a cada instante.

Esse período de contradição aparente explica as características de instabilidade afetiva e angústia dos adolescentes. Ainda assim, é interessante anotar que, em 80% dos casos em que no zigue-zague se observou um exagero de ângulos reversíveis, havia indicações de alterações da conduta assinalados por outros reativos de exploração (exames clínicos ou sociais). Para fins estatísticos, ficou convencionado, até agora, dar-se ao ângulo reversível o valor de 5.º, enquanto que o ângulo nulo (0º) só será assim considerado quando a superposição dos lados do ângulo atingir pelo menos metade do comprimento dos lados.

Ex.:



5) *Desvio Axial*

O traçado do zigue-zague devia apresentar uma direção perpendicular ao plano do examinando. Raramente, porém, obtêm-se essa retidão (um dos característicos do grupo de elite), sendo

comum observar-se um desvio no traçado, principalmente no zigue-zague egocífugo.

O D. A. é mensurado da seguinte forma: no sentido em que foi realizado o movimento (direção da ida ou de volta), marca-se o meio do 1.º lado do ângulo dentro da franja, levantando-se, a seguir, uma perpendicular por este ponto; toma-se, então, o meio do último lado do ângulo dentro da franja, unem-se esses dois centros, e mede-se o ângulo assim formado. Em geral considera-se apenas o valor do maior D. A. de cada mão; pode-se, também, tirar a média dos dois desvios — egocípeto e egocífugo.

Em Montevideú, o resultado pela tabela T foi o seguinte:

	{		M. E.	M. D.
Zona de Normalidade	{	M	— 4 a 13º	2 a 15º
	{	F	— 4 a 13º	4 a 13º

Um desvio axial muito acima do esperado normalmente indicar-nos-á uma falta de compensação das tensões musculares. É freqüente, nos indivíduos em que predomina a atitude de introversão, a tendência a fechar o zigue-zague, chegando, mesmo, ao entrecruzamento dos lápis e obrigando a parar o traçado. Por outro lado, quando existe uma tendência à extravessão, o zigue-zague se abre no movimento egocífugo.

6) *Torcedura Axial*

Pode-se ainda observar no zigue-zague uma perda de direção; o indivíduo altera o eixo do seu traçado uma ou mais vezes. Quando não é devido a distração ou mudança de posição durante a execução do traçado, indica um fator patológico na psicomotricidade.

7) *Perda da Configuração Práxica*

Muitas vezes há uma desorganização das formas do zigue-zague, que se apresenta completamente embaralhado, com movimento; de tamanhos e direções diferentes. Sua significação é positivamente patológica.

Observações: Nos casos em que, por excessivo entrelaçamento ou perda de configuração, tornar-se muito difícil a avaliação do número de movimentos, procura-se medir a

parte mais clara do zigue-zague, nela se obtendo todas as medidas.

Caso este trecho não atinja a 10 cm, calcula-se o D. P. e estabelece-se a proporção adequada.

C. ESCADA

Esta parte do teste, além de comprovar os dados já obtidos nos lineogramas verticais, dá-nos ainda uma indicação geral sobre o nível de inteligência do indivíduo.

Na parte quantitativa, há apenas a avaliação do D. P., que é assim calculado:

- a) Passando pelo 3.º degrau traçado pela pessoa, com o controle da visão, traça-se uma horizontal que deverá cortar também a escada do lado oposto, caindo sobre a outra parte do traçado feito sem ver.
- b) A partir dessa horizontal assim delimitada, contam-se os degraus que, de um e de outro lado, conduzem ao vértice superior da escada (degraus de subida e degraus de descida).
- c) Sobre o lado em que há mais degraus, subtrai-se o número equivalente de degraus do outro lado.
- d) Toma-se, então, o meio do degrau seguinte e traça-se, por este ponto, uma perpendicular à linha horizontal de delimitação.

A medida da perpendicular representa o desvio primário e mede a diferença de altura, e, portanto, de impulso a que chega a pessoa em seu duplo movimento de subida e descida.

O sinal desta distância será positivo quando houver menos degraus de subida (o que indica uma boa tensão psico-motriz); negativo, no caso contrário.

Observação: A fim de homogeneizar todas as escalas das medidas, ficou determinado que a escada deveria ser avaliada numa franja de 10 cm.

Assim, procura-se calcular a altura da escada (traçando uma perpendicular do meio do degrau mais alto à horizontal já traçada) e se esta não atingir a 10 cm, determina-se o desvio primário como anteriormente ficou descrito e estabelece-se a proporção.

O tamanho linear também deve sofrer uma avaliação, embora qualitativa, como confirmação dos dados de inibição ou excitação que se vêm obtendo.

Por outro lado, o sinal positivo ou negativo do D. P. na escada, não tem um valor tão absoluto como nos lineogramas para indicação de sinais de boa ou baixa tensão psico-motriz, pois que o indivíduo tem possibilidade de compensar a ação de gravidade.

Assim, um indivíduo que vinha dando, por exemplo, sinais de depressão na M. D., pode apresentar um D. P. levemente positivo ou nulo na escada do M. D., pelo aumento do comprimento das horizontais, sem que isto deixe de confirmar a tendência anteriormente manifestada.

A dificuldade do movimento de subida — falta de tensão psico-motriz — foi revelada pelo descanso, proporcionado pelos lances horizontais da escada.

Ex.:



Da mesma forma, um D. P. igual a 0 pode significar uma boa tensão psico-motriz, se houver o predomínio do comprimento dos lances verticais.



A escala clássica da hiper-extensão motriz seria:



e a de falta de tensão psico-motriz:



Os sinais de compensação de depressão também podem se manifestar na inclinação dos degraus, que não devem, porém, ser confundidos com os ângulos agudos feitos por indivíduos de nível mental inferior. Esta inclinação por depressão se revela, sobretudo, no movimento ascendente.



Além desses aspectos, a configuração geral da escada, a perfeita integração e configuração do traçado, indica-nos um bom nível mental.

As pessoas de pouca inteligência ou que sofrem de transtornos psicóticos costumam apresentar uma inversão no traçado ou presença de reversão em vários degraus. Há tendência a transformar os ângulos retos em agudos, ou a desenhar uma série de dentes em vez de degraus.

Ex.:



A perda de integração dos movimentos, trazendo como consequência a desaparecimento da figura da escada e sua substituição por uma série de garatujas, já nitidamente patológico.

Resultado obtido em adolescentes em Montevideu (escala T)

Zona da	M	De — 10 a + 15mm	M. E.	De — 10 a + 15	M. D.
Normalidade	F	De — 14 a + 24		De — 14 a + 19	

D. CÍRCULOS

Como a escada, são traçados no plano vertical e daí o seu deslocamento coincidir com o grau de tensão psico-motriz. Na diminuição desta tensão, observa-se uma "caída" no círculo (D. P.—); no aumento, uma "elevação" (D. P.+).

Geralmente a caída do círculo se associa a sinais de interiorização e a elevação à exteriorização.

Nos estados de ansiedade nota-se, como no zigue-zague, o fenômeno de indução motora, chegando, num grau máximo, a círculos concêntricos.

Na parte quantitativa apura-se o D. P. e o D. S.

Desvio Primário:

É determinado da seguinte forma:

- a) Marca-se o centro do círculo modelo e o do último círculo feito pela pessoa (13°).
- b) Traça-se o diâmetro horizontal do círculo e prolonga-se, se necessário.
- c) Projeta-se o centro do último círculo no diâmetro ou em prolongamento.

Esta distância vertical representa o desvio primário, que será positivo, se o último círculo estiver mais elevado que o modelo e negativo no caso inverso.

Desvio Secundário:

Projetado, como foi descrito anteriormente, o centro do último círculo no diâmetro do centro (ou em seu prolongamento), mede-se esta distância horizontal entre os 2 centros.

Representa o desvio secundário, que indica o deslocamento involuntário, o qual, posto em relação com os demais D. S. dos lineogramas, expressa a emotividade geral do indivíduo.

A comparação entre o tamanho do primeiro e do último círculo traçado também deve ser feita, como confirmação dos dados anteriormente obtidos.

Resultados obtidos em adolescentes, em Montevideu (escala T)

Zona	{	M. E.	M. D.
da	{	M — De — 15 a 10	De — 15 a 10
Normalidade	{	F — Dc — 20 a 12	De — 20 a 9

E. CADEIAS

São realizadas, como sabemos, no plano vertical (finalizando a 1.^a parte de aplicação do teste) e no sagital (iniciando a 2.^a parte da aplicação, em geral, 7 dias depois da 1.^a),

A avaliação quantitativa é feita por pares de movimento: cadeia sagital direita ascendente com cadeia sagital direita descendente, assim por diante.

Para cada par de movimento procede-se da seguinte maneira:

- I) Delimita-se uma franja, traçando-se 2 paralelas, uma na base do 1.^a elo do movimento ascendente, traçado pelo indivíduo sem ver, outra nas mesmas condições do movimento descendente.
- II) Contam-se nessa zona os elos da cadeia ascendente e descendente. Se houver igual número de elos, o D. P. será igual a 0
- III) Caso haja desigualdade de número de elos, subtrai-se, na cadeia mais numerosa, um número equivalente de elos ao da cadeia menos numerosa (iniciar a subtração no sentido do movimento da cadeia).
- IV) Marca-se o centro do elo seguinte e tira-se dêsse ponto uma perpendicular à franja mais próxima.

Essa distância mede o valor do desvio primário, e seu sinal será positivo nas sagitais, se é medida na cadeia egocípeta (que se dirige ao corpo do indivíduo) e negativo se fôr medida na egocífuga.

Tratando-se de cadeias verticais, o sinal será positivo, quando a distância fôr medida sôbre a cadeia descendente, e negativa, quando fôr medida sôbre a ascendente.

Observações: Como critério de homogeneização de medidas, procede-se nas cadeias do mesmo modo que na escala.

Na impossibilidade de determinar franjas de 10 cm., mede-se o tamanho das franjas determinadas, e estabelece-se a proporção. Nos casos de torcedura axial, o P. D., naturalmente, não tem valor significativo.

Desvio Axial:

É calculado da seguinte forma, para cada cadeia:

- a) Toma-se o centro do 1.^o elo dentro da franja (sentido em que foi dirigida a cadeia).
- b) Traça-se uma perpendicular (partindo dêsse ponto) à horizontal da franja mais distante.

- c) Marca-se, depois, o meio do último elo dentro da franja.
- d) Unem-se estes 2 centros dos elos já determinados.
- e) Mede-se o ângulo formado, obtendo-se o desvio axial.

Observação: Havendo demasiado entrelaçamento de elos, procede-se do mesmo modo que no zigue-zague.

Procura-se um trecho mensurável, determina-se aí a franja, e estabelece-se, depois, a proporção.

Obtêm-se, assim, dados quantitativos, que servirão, de mais uma comprovação dos dados já obtidos nos planos vertical e sagital.

A apreciação quantitativa das cadeias tem também grande valor, pois nelas se revela bem o estilo individual; traços de constelação esquí-zotímica ou ciclótica podem aí ser observados. O esquí-zotímico, por exemplo, tende a transformar os elos da cadeia em polígonos; os movimentos são de tipo anguloso, muitas vezes só assinalados na mão de reações permanentes (esquerda, geralmente); já os ciclóticos tendem aos movimentos curvilíneos.

As reações de agressividade assinaladas pelo D. P. positivo no plano sagital são ainda reforçadas quando chega a haver ruptura no traçado das cadeias.

Os elos da cadeia aglomerados, sem distribuição, costumam ser encontrados em indivíduos sem clareza mental.

Como sempre, deve haver a observação do tamanho dos elos em relação ao modelo e a variação ou constância das reações.

F. PROVA DOS "u"

Como as cadeias, a prova dos "U" realiza-se no plano sagital e vertical, fornecendo os últimos dados comprobatórios dos resultados que se vem obtendo nesses planos. Cumpre notar que os movimentos fundamentais para o traçado do "U" (de subida e descida no plano vertical e de flexão e extensão no sagital) são separados por um intervalo neutro, representado pelo traço horizontal, que age como intermediário do movimento bi-fásico de vai-vem. Graças a esse artifício, controla-se um pouco a sugestibilidade motora, isto é, o automatismo cinético que leva à perseveração e ao exagero dos desvios iniciais, em virtude de um fenômeno de indução recíproca. Por outro lado, sendo aí o molde cinético menos elementar que nos lineogramas, há maior possibilidade de se revelarem transtornos que poderão ter ficado dissimulados até então.

\

Assim é que, por exemplo, uma leve debilidade do tônus psicomotor pode ser assinalada pela inclinação do traçado do "U" no movimento ascendente, enquanto que a torcedura no plano sagital está correlacionada ao nível mental (conforme o trabalho da professora Maria Gram-pone). Ainda, como aspecto qualitativo, poder-se-á fazer a correlação entre o tamanho do 1.º e do último "U" do traçado.

Na parte quantitativa obtêm-se:

Desvio Primário:

- a) Marca-se o centro da horizontal do "U" do modelo, assim como o centro da horizontal do último "U" traçado pela pessoa.
- b) Projeta-se o centro ao último "U" sobre a horizontal do U modelo ou sobre o seu prolongamento.

Esta distância vertical representa o desvio primário e será positivo, se o desvio é para cima da linha modelo, e negativo, no caso contrário.

Desvio Secundário:

Projetado o centro da horizontal do último "U" a horizontal ou prolongamento desta ao 1.º "U", mede-se a distância horizontal entre os 2 centros e obtêm-se o desvio secundário.

Na aplicação feita em Montevideu os resultados pelas tabelas foram:

		D. P.		
		<i>Plano Vertical</i>		
		M. E.	M.D.	
Zona da Normalidade	M.....	19 a 29mm	20 a 30mm	
	F.....	20 a 25mm	20 a 30mm	
			<i>Plano Sagital</i>	
	M.	9 a 30mm	5 a 25mm	9 a 35mm
F.			5 a 30mm	

D. S.

Plano Vertical

	M. E.	M. D.
M	2 a 29mm	2 a 25mm
F	2 a 27mm	2 a 29mm

Zona da
Normalidade*Plano Sagital*

M	2 a 3mm	2 a 27mm
F	4 a 29mm	2 a 29mm

G. PARALELAS

Comparando e ampliando os dados obtidos nos cinetogramas sagitais e demais traçados do mesmo plano, as paralelas fornecem indicações sobre o equilíbrio psíquico, pois aí se revelam claramente as alterações nas relações Eu-Mundo.

Como dados quantitativos, avaliam-se o D. P. e o D. A.

1) *Desvio Primário*

Obtêm-se comparando as paralelas traçadas pela mesma mão no movimento de ida e volta. Procede-se do seguinte modo:

I) *Determinação da franja.*

Traça-se, em cada conjunto, duas paralelas — uma sobre a 3.^a traçada pelo indivíduo, (vendo) e outra a 10 cms. desta 1.^a II) Contam-se dentro desta zona, as linhas traçadas pelo indivíduo (movimento de subida e descida).

III) Sobre o conjunto em que há mais linhas, subtrai-se o número equivalente de linhas do lado em que há menos.

IV) Marca-se o meio da linha seguinte e traça-se aí uma perpendicular à paralela da franja mais próxima.

Esta distância, que representa o desvio primário, indica a diferença de tensão existente entre os movimentos de flexão e extensão do braço-

Será positivo, se predomina a extensão (e, portanto, tem menos linhas e franja egocífuga, ou seja, a 1.^a), e negativo, no caso contrário.

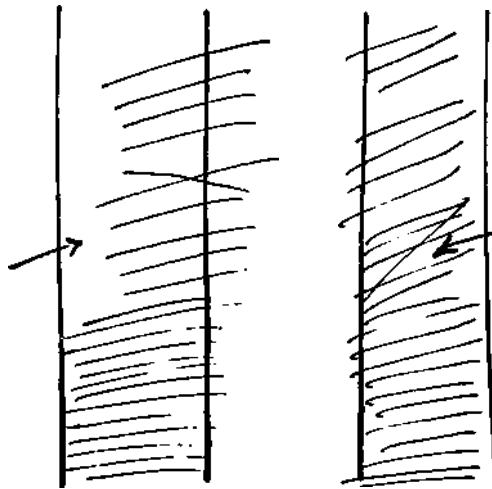
2) *Desvio axial:*

É calculado, para cada conjunto de paralelas, do modo seguinte:

- I) Toma-se o meio da I.* linha dentro da franja. II) Levanta-se por este ponto uma perpendicular.
- III) Toma-se o centro da última linha dentro da franja.
- IV) Unem-se os dois centros e mede-se o ângulo formado, obtendo-se assim o desvio axial.

Observações: No caso em que houver torcedura axial, não haverá avaliação do desvio axial.

Observações qualitativas: Muitas vezes, quando há predomínio do



impulso de flexão, a mão retrocede obliquamente, e o traçado corta a linha precedente em forma de cruz ou pá.

Se isso se produz com certa frequência, é seguro que serão observadas reversões no zigue-zague, embora o caso contrário não seja recíproco.

A presença concomitante de cruzeiras nas paralelas e reversões no zigue-zague assume um valor positivamente patológico.

inda, como sempre, devem ser analisadas a tendência a conservar, diminuir ou aumentar

o tamanho linear, bem como a torcedura axial.

Resultados obtidos em Montevideu:

		D. P.	
		M. E.	M.D.
Zona da Normalidade	M.	30 a 40mm	24 a 50mm
	F	30 a 40mm	20 a 45mm
Normalidade	M		2 a 24mm
	F	6 a 19mm	6 a 25mm

A

IV. APRECIÇÃO DA INTELIGÊNCIA

Apesar do P. M. K. ser, fundamentalmente, uma prova caracterio-lógica de estudo da personalidade, era possível fazer prognósticos a respeito da inteligência, baseando-se na fineza do traço e na boa reprodução das formas mais complexas (zigue-zague e escada) pois que um indivíduo de nível mental inferior carece de representação cinética do espaço.

A professora Maria Grampone procurou analisar as provas em que há maior controle intelectual, a fim de que, além de perturbações tem-peramentais, pudessem ser observadas deficiências de inteligência.

Afastou, de início, os lineogramas devido a simplicidade do molde cinético, e as paralelas e cadeias pela execução descontínua do traçado (quando o indivíduo levanta o lápis do papel perde o controle que podia exercer sôbre o traçado).

Pesquisando, entre 13 e 18 anos, em 100 indivíduos, obteve como resultado a determinação de 7 signos, cujo aparecimento indica deficiência mental, e que são:

Signo — N.º 1) — Frente no zigue-zague.

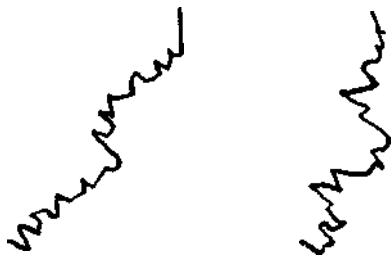
O indivíduo não percebe o eixo de simetria, só vê ângulos de um lado. (É necessário saber se houver compreensão na aplicação),



Signo — N.º 2) — Tamanho dos lados angulares:



Signo — N.º 3) — Deslocamento serpenteante no zigue-zague:



Signo — N.º 4) — Alterações na escada. I) —
Perda da forma.



II) — Substituição de ângulos retos por agudos.



III) — Tendência a anular os ângulos no movimento de descida.



IV) — Irregularidade de aspecto (**ângulos de todos os tipos**).



222 V) — Ângulos retos postos em zigue-zague. PEDAGÓGICOS

DADOS ESTATÍSTICOS

Característicos do grupo estudado:

Localização entre 61 e 67 na escala 33 indivíduos de inteligência superior "T"

Signo — N.º 5) — Escada disparelha.



Signo — NS 6) — Marcha desorientada. (Perda do eixo de 90°).



Signo — NS 7) — Desvio axial no "U" sagital.



das baterias de prova de inteligência verbal, abstrata e espacial.

indivíduos de inteligência média {Localização entre 40 e 60 do 33
}mesmo grupo de provas.

indivíduos de inteligência inferior {Localização entre 27 e 39 do 33
}mesmo grupo de provas.

Os signos de deficiência mental apresentaram-se, em média, nos grupos:

De inteligência inferior — 4 signos De
inteligência média — 2 signos De inteligência
superior — 0 a 1 signos

CONCLUSÕES GERAIS DO TRABALHO

- 1) Há no P. M. K. 7 característicos do traçado (já mencionados) que estão em relação com o grau de inteligência do indivíduo.
- 2) A aparição de mais de 3 signos deve fazer-nos suspeitar de uma deficiência na inteligência do indivíduo que os apresenta.
- 3) Os signos n.º 6 e alguns aspectos do signo 4 (n.º 1 e 2.º) caracterizam indivíduos de escassa inteligência.

Por conseguinte, um P. M. K. que apresente qualquer um destes signos, ainda que seja apenas um deles e não esteja acompanhado por nenhum dos outros mais, pertence a um indivíduo de inteligência inferior.

- 4) Os signos ns. 5 e 7 aparecem não só nos pouco, mas também nos medianamente inteligentes.
- 5) *Correlação entre o traçado do P. M. K. e a inteligência do indivíduo.*

0,65	Média das 3 baterias
0,64	Bateria espacial
0,55	Bateria abstrata
0,42	Bateria verbal
0,73	Média da espacial e da verbal

- 6) Um, traçado perfeito do P. M. K. depende do grau de *inteligência abstrata espacial* que possui o indivíduo.

V. CARACTERÍSTICOS DA PERSONALIDADE OBSERVADOS ATRAVÉS DO P. M. K.

Em síntese, são os seguintes:

- a) Atitudes de reação permanentes, constitucionais, genotípicas, manifestadas no traçado da mão não dominante (mão esquerda, com exceção, naturalmente, dos canhotos).
- b) Atitudes de reação aparentes, transitórias, fenotípicas, expressas pela mão que o indivíduo controla melhor (em geral, a direita).

- c) Grau de coesão ou de coerência intra-psíquica, revelado pela coincidência entre as duas atitudes de reação anteriormente citadas.
- d) Valor da agressividade, expresso pelos valores dos D. P. no plano sagital.
- e) Grau de depressão ou de elação existentes no indivíduo, revelado pelos D. P. do plano vertical.
- f) Predomínio de intratensão ou de extratensão, observado no D. P. dos lineogramas do plano horizontal e confirmado pelo D. A. nos zigzagues.
- g) Grau de emotividade geral (D. S. da M. E.) e controle emocional (D. S. da M. D.).
- h) Propensão à ansiedade ou abulia.
- i) Predomínio da tendência à excitação ou à inibição.
- j) Grau de constância das reações apreciado no D. P. de cada mão em provas de mesmo plano. Em geral o da mão temperamental é sempre maior.
- l) Apreciação geral da inteligência.
- m) Indicação de situação de conflito ou de desorientação.
- n) Revelação da existência de fatores patológicos na personalidade.

CARACTERÍSTICAS DAS PERSONALIDADES PSICOPÁTICAS NO P. M. K.

De um modo geral apresentam:

- a) Baixo índice do coeficiente de coerência intra-psíquica, bem como da de constância de reações.
- b) Aumento da média dos D. P. nos lineogramas (sempre superior a 10 mm).
- c) Imprecisão e instabilidade dos movimentos da mão temperamental.
- d) Grande amplitude do D. S.
- e) Presença de sinais correspondentes à constelação ciclotímica ou esquizotímica.
- f) Frequentemente, tremores iniciais do lineograma horizontal direito.

- g) Grande média de variação entre o tamanho linear modelo e o do traçado (especialmente na mão esquerda).

VII. OBSERVAÇÃO DOS ESTADOS ESQUIZOFRÊNICOS ATRAVÉS O P. M. K.

Até o presente momento tem sido esta afecção mental a que tem revelado características diferenciais mais seguras, permitindo não só delimitar a forma clínica da esquizofrenia, como indicar com relativa probabilidade de certeza se a cura de um surto processual é efetiva ou aparente. Assim, ao valor diagnóstico se acrescenta o prognóstico.

O professor Mira y Lopez indica como signos diferenciais típicos do síndrome esquizofrênico os seguintes:

- 1) Tendência à reversão do movimento.
- 2) Desorientação ou torcedura, principalmente nos cinetogramas sagitais.
- 3) Tendência à desintegração das configurações.
- 4) Irregularidade funcional que se traduz no esgotamento do impulso ou arrancos de inusitada atividade.
- 5) Assincronismo dos movimentos continuados no zigue-zague.
- 6) Borrosidade global dos traçados que, qualitativamente, se distingue por sua falta de graça e estilo.

O conjunto dos signos só se observa nos processos destrutivos, mas a frequência com que determinadas combinações de traçados se dão em distintos quadros clínicos, permitiu distinguir:

- a) *Formas reativas do síndrome esquizofrênico.*
Caracterizam-se no P. M. K.:

1) Pelo predomínio das alterações da mão que o indivíduo controla melhor habitualmente — direita nos destros, esquerda nos canhotos.

2) Pouco valor da desorientação axial em comparação com acentuada introversão nos lineogramas horizontais direitos e negativismo ativo (numerosas reversões no zigue-zague em seu período terminal).

- b) *Surtos processuais iniciais.*

Neles encontra-se quase constantemente a denominada enforçamento paranóide, caracterizada pelos valores acentuados da agressividade e de-

pressão conscientes. Observa-se também a presença de reversões e tor-ceduras axial no zigue-zague, presença de cruces nas paralelas e desvio axial nos UU. As configurações complexas, porém, ainda se conservam bem, mas, à medida que o processo progride, vão se nivelando os sintomas em ambas as mãos e sobretudo vão sendo atingidas as formas globais dos traçados sinéticos — a escada começa a transformar-se em um agregado incoerente de movimentos, ou o zigue-zague perde sua forma, as cadeias ficam retorcidas, deslocadas e pouco visíveis.

Quando se observa isso em ambas as mãos, não resta dúvida de que houve surtos anteriores ou de que se trata de uma forma esquizocária (esquizofrenia catastrófica de Mauz) na qual a virulência do processo, conduz rapidamente ao desmoronamento da personalidade.

c) *Processos temporariamente inativos.*

Caracterização pela perduração dos signos patológicos da mão esquerda em contraste com a desapareção quase completa das alterações do traçado na mão direita (não há, até agora, material suficiente para poder afirmar que nos canhotos o fenômeno se inverte).

Nota-se também o traçado impreciso e confuso da escada, cadeia e zigue-zague esquerdo, assim como o entrecruzamento das paralelas do mesmo lado.

d) *Formas terminais.*

Ostentam simultaneamente toda a série de alterações práxicas, em ambas as mãos. Particularmente se destaca o grande desvio secundário nos horizontais, assim como a dissolução das configurações ou moldes cinéticos, transformando-se os lineogramas em verdadeiros borrões de lápis.

O P. M. K. assinala claramente, depois da aplicação dos tratamentos adequados (eletrochoque, insulino-terapia), se é ou não de temer uma reprodução do surto. Quando as alterações desaparecem na mão direita e continuam quase sem modificação ou mesmo, por vezes, exageradas na esquerda, indica que há uma inatividade temporária do processo, mas está sujeito a um novo surto a qualquer momento. A desapareção das inversões no traçado sagital da mão esquerda serve de critério para interromper ou continuar a fundo o tratamento, quando foi obtida a melhora aparente.

VIII. INTERPRETAÇÃO DE UMA PROVA EM ADOLESCENTE MASCULINO.

Psico-Diagnóstico Miocinético

Nome: K. F. C.

Idade: 17 anos

Caso n.º

Data:

Mão dominante: Direita

I — Dados quantitativos

	Mão esquerda Medida	Tabela T	Mão direita Medida	Tabela T	Interpretação
1.º Desvio primário					
Lineogramas	— 44	T. menor q. 20	— 36	30	Flutuação da formação psico-motriz como reação estrutural, propendendo atualmente à depressão.
Escada	0	50	— 22	35	
Círculo	+ 24	69	+ 15	65	
Cadeia	0	50	— 13	46	Agressividade e predominantemente reacional; sinais de impulsividade.
"U"	— 17	T. menor q. 25	— 24	40	
T Médio	—	44	—	43	
Lineogramas	— 14	46	+ 40	62	Agressividade e predominantemente reacional; sinais de impulsividade.
Zigue-zague	— 6	48	— 9	49	
Cadeias	+ 36	57	+ 50	63	
Plano					
Sagital					
Paralelas	— 40	37	— 49	32	
"U"	+ 6	45	+ 17	52	
T Médio		46		52	

Lineogramas	+ 37	71	— 69	T. menor q. 24	Extensão constitucional e o- trastando como forte intraten- são, no momento atual.
Plano Horizontal					
2) Coerência Intra-Psíquica	Medida	140	Tabela T. —		Falta de coerên- cia intra - psí- quica.
3) Desvio Secundário Lineogramas Círculos "U" vertical "U" sagital	15 15 33 30 T. Médio	62 56 60 63 60	14 15 9 10	63 55 48 49 54	Emotividade ge- ral fora da zona da normalidade temperativa de con- trole consciente.
4) Tamanho Linear Lineogramas Zigue-zague máx. Zigue-zague mfo.	52 23 10 T. Médio	70 62 67 63	38 20 13	58 55 68 60	Tendência à exci- tação principal- mente como da- do básico.
5) Desvio axial Zigue-zague médio Cadeias sagitais Cadeias verticais Paralelas	22° 25° 11° 8°	69° — — 17°	9° 11° 10° 13°	50° — — 52	Desorientação.
6) Tamanho angular Zigue-zague	40 12 T. Médio	36 53 44	40 18	42 52 47	A g r e s s i v i- dade mais rea- cional que es- frutural.
7) Diferenças Zigue-Angular Zigue-Linear	28 13	— —	12 7	— —	Impulsividade Irrigulari- dade das atua- des de reação.

II — DADOS QUALITATIVOS

- a) Sinais de ansiedade, revelado pelo aumento constante do tamanho linear.
- b) Inteligência normal.
- c) Tendência a desviar-se dos eixos iniciais dos movimentos, apresentando "torceduras axiais".
- d) Característicos de personalidade psicopática, indicados neste caso pelo baixo índice de coerência intra-psíquica, instabilidade no tamanho linear, grande amplitude da emotividade e presença nítida de sinais da constelação ciclotímica.

III — SÍNTESE

Personalidade ciclotímica, em fase de depressão. Apresenta sinais de desorientação e de acentuada problemática do "Eu". Ansiedade, excitação, agressividade reacional, impulsividade são outros característicos a assinalar.

Nível mental normal; o conjunto dos dados indica uma personalidade psicopática.

OS TESTES DO EXÉRCITO NORTE-AMERICANO

Durante a 1.^a Guerra Mundial, o desenvolvimento e a aplicação de testes psicológicos receberam o maior ímpeto de toda a sua história. Durante o breve período de cerca de 18 meses, uma divisão de exames psicológicos se estabeleceu nas forças armadas dos Estados Unidos, fazendo com que várias formas de testes psicológicos fossem construídas e desenvolvidas para uso no Exército. Ensaios e padronização do material a ser usado foram feitos com grupos reduzidos e escolhidos ao acaso, por sorteio, dando lugar à validação e à acuidade dos testes propostos.

Finalmente as provas foram administradas a quase 2 milhões de homens, demonstrando que os testes coletivos de habilidades mentais eram tão viáveis e, em muitos casos, bem mais práticos que os testes individuais originados nos trabalhos de Binet.

Os testes para o exército americano tiveram origem no que já estava praticando um grupo de psicólogos experimentalistas da Harvard University. Depois da declaração de guerra dos Estados Unidos à Alemanha, se cuidou de discutir as relações da psicologia com a defesa nacional, e de considerar os meios pelos quais a psicologia poderia ser aplicada na solução dos problemas militares. Os esforços dos psicólogos que estavam trabalhando no assunto e que passaram a ter a cooperação da American Psychological Association cristalizou-se num plano para a aplicação de provas psicológicas ou mentais aos recrutas do exército, tendo em vista classificá-los para as funções de treinamento e de trabalho nos diferentes corpos, mediante a estimação do seu valor provável para o serviço. Dentro de duas semanas o presidente da American Psychological Association, Dr. Robert M. Yerkes, apresentou os planos da referida Associação, que, afinal, foi aceito pelo Departamento da Guerra.

O problema geral, encarado pelos psicólogos chefiados pelo Dr. Yerkes, foi o de preparar uma bateria de testes que fosse adequada à medida do nível mental de grandes grupos de homens, ao mesmo tempo.

Os métodos de Binet não serviam porque exigiam o exame individual de cada recruta, o que representava um grande e impossível dispêndio de tempo. Além de ser aplicável a grande número de homens, em tempo curto, a prova tinha que satisfazer a outras exigências: não podia depender de informação escolar específica, uma vez que muitos dos recrutas tinham tido pouca instrução escolar; devia ainda exigir apenas um mínimo de trabalho escrito, pela mesma razão; deveria ser capaz de medir um amplo grupo de habilidades, de maneira que se pudesse determinar, com facilidade, quer o mentalmente deficiente, como o superiormente capaz; deveria ser fácil e objetivamente corrigido e computado; deveria, ainda e finalmente, oferecer possibilidade de várias formas equivalentes, a fim de evitar a divulgação e conseqüente aprendizagem dos itens.

Que os objetivos foram conseguidos não há dúvida. Graças à seleção prévia e classificação por provas psicológicas, cada homem do Exército Americano teve função definida e adequada às suas possibilidades. Dai, com certeza, a extraordinária eficiência das Divisões Americanas que lutaram na França.



Pode-se dizer que, então, se determinou um papel prático, objetivo e inquestionável para a psicologia experimental no domínio das atividades construtivas do homem.

Os testes coletivos do Exército Americano tiveram duas formas principais:

- a) *Army Alpha Test* para pessoas capazes de ler e escrever a língua inglesa, e
- b) *Army Beta Test* para pessoas que não sabiam ler ou escrever.

Várias traduções já foram tentadas no Brasil, de formas do *Army Alpha Test*, sem que, porém, haja qualquer rigoroso processo de validação das referidas traduções. Entre elas, foi-nos apresentada uma, feita em S. Paulo, bem cuidada, que pode servir como demonstração do que foram e são os testes a que nos referimos. É essa tradução, ainda não suficientemente validada, que oferecemos aos leitores, a seguir. Vai ela acompanhada das instruções para aplicação e do padrão americano de classificação dos resultados.

TESTE 1

1. ○ ○ ○ ○ ○
2. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨
3. 
4. 
5. ○ ○ ○ *SIM NÃO*
6. ○ ○ ○ ○ ○
7. **ABGDEFGHIJKLMNOP**
8. ○ ○ ○ *FAMILIA CASA ESTUDOS*
9. **34-79-56-87-68-25-82-47-27-31-64-93-71-41-52-99**
10.

--	--	--	--	--
11.

7F	△ 4	3	△ 5A	8	□ 2	△ 6	9B	□ 3
----	-----	---	------	---	-----	-----	----	-----
12. **1 2 3 4 5 6 7 8 9**

TESTE 2 — FORMA 5

Responda a estas questões o mais depressa que puder. Use o lado direito da página para colocar a resposta.

- (1. Quantos são 5 homens e 10 homens? Resposta (15)
 EXEMPLOS (2. Se você faz 4 quilômetros por hora,
 quantos fará em 3 horas? Resposta (12)

1. Quantos são 30 homens e 7 homens? Resp. ()
2. Se você economizar 7 cruzeiros por mês, em 4 meses quanto terá economizado? Resp. ()
3. Se 24 homens estão divididos em grupos de 8, quantos grupos haverá? Resp. ()
4. João tem 12 charutos; ele comprou 3 outros e fumou 6, quantos charutos tem ele ainda? Resp. ()
5. Uma companhia avança 5 quilômetros e recua 3 quilômetros. A que distância está ela de sua primeira posição? Resp. ()
6. Quantas horas leva um veículo para fazer 66 quilômetros, se este veículo faz 6 quilômetros por hora? Resp. ()
7. Quantos charutos você pode comprar por 50 cruzeiros ao preço de 2 por 5 cruzeiros? Resp. ()
8. Um regimento fez 40 quilômetros em 5 dias; no primeiro dia percorreu 5 quilômetros, no segundo dia, 9 quilômetros, no terceiro, 10 quilômetros, no quarto, 8 quilômetros. Quantos quilômetros percorreu no último dia? Resp. ()
9. Se você comprar 2 pacotes de fumo a 70 centavos cada um e um cachimbo de Cr\$ 6,50, quanto de troco receberá dando uma nota de Cr\$ 20,00? Resp. ()
10. Se contratamos 6 homens durante 3 dias para cavar um fosso de 180 metros, quantos homens serão necessários para cavá-lo em meio dia? Resp. ()
11. Um negociante comprou burros por 8 mil cruzeiros. Ele os revendeu por 10 mil cruzeiros, ganhando 400 cruzeiros em cada burro. Quantos burros havia? Resp. ()
12. Uma caixa retangular contém 400 decímetros cúbicos de cal. Se a caixa tem 10 decímetros de comprimento e 5 decímetros de largura, que profundidade terá ela? Resp. ()
13. Um soldado gasta $\frac{1}{8}$ do dinheiro que tem no seu bolso em cartões postais e 4 vezes mais numa caixa de papel de cartas. Sobraram-lhe Cr\$ 9,00. Quanto ele tinha? Resp. ()
14. Se 3 pipas e meia de carvão custam 210 cruzeiros, quanto custam 5 pipas e meia? ... Resp. ()

15. Um navio tem provisões para alimentar sua tripulação de 500 homens, durante 6 meses. Durante quanto tempo poderá alimentar 1.200 homens? Resp. ()
16. Se um homem percorre 90 metros em 30 segundos, quantos metros terá ele percorrido em $\frac{1}{5}$ de segundo? Resp. ()
17. Um submarino faz 8 milhas por hora debaixo d'água e 15 milhas à superfície. Quanto tempo levará para atravessar um canal de 100 milhas se faz debaixo d'água os $\frac{2}{5}$ do caminho? Resp. ()
18. Se 241 esquadras de homens cavam 4.097 metros de trincheira, quantos metros devem ser feitos por cada esquadra? Resp. ()
19. Uma certa divisão contém 3.000 soldados de artilharia, 15.000 de infantaria e 1.000 de cavalaria. Se cada corpo de tropa fosse aumentado proporcionalmente até atingir o efetivo de 20.900 homens, de quantos seriam aumentados os da artilharia? Resp. ()
20. Um armazém de abastecimento que já forneceu 1.897 sacas de batatas a um acampamento, entrega o resto de seu estoque a 29 restaurantes. Sobre este restante, cada restaurante recebe 54 sacas. Qual era o número total de sacas fornecidas? Resp. ()

Levante o lápis e espere!

TESTE 3 — FORMA 5

Esta é uma prova de bom senso. Aqui estão 16 questões. Três respostas são dadas a cada questão. Leia com cuidado as respostas e em seguida faça uma cruz adiante da melhor resposta a cada pergunta, como no exemplo.

EXEMPLO

Por que usamos os fogões?
Porque:

— eles nos aquecem;

- + — eles cozinham os alimentos; —
eles iluminam a cozinha.

A segunda resposta é a melhor, por isso ela está marcada com uma cruz.
Comece no n.º 1 e continue até que o tempo esteja esgotado.

1 . Os gatos são animais úteis porque:

- eles caçam ratos; — eles
são mansos;
- eles fazem medo aos cachorros.

2. Por que se usam mais comumente os lápis que as lapiseiras?

Porque:

- eles são de cores vivas;
- eles são mais baratos;
- eles não são tão pesados.

3. Por que se emprega o couro para os calçados?

Porque:

- êle é fabricado em todo o país;
- êle protege bem;
- êle é um produto animal.

4. Por que se julga um homem pelo que êle faz e não pelo que diz?

Porque:

- o que um homem faz mostra realmente o que êle é;
- não se deve mentir;
- um surdo não pode ouvir o que se diz.

5. Se lhe perguntarem o que pensa de uma pessoa que você não conhece, que responderia?

- procurarei conhecê-la;
- penso que é uma boa pessoa;
- não a conheço e nada posso dizer.

6. As ruas são irrigadas no verão:

- para refrescar o ar,
- para impedir os autos de derraparem;
- para abater a poeira.

7. Por que o trigo é melhor alimento que o milho?
Porque:
- êle é mais nutritivo;
 - êle é mais caro;
 - êle pode ser moído mais fino.
8. Se um homem ganhasse um milhão de contos, êle deveria:
- pagar a dívida nacional;
 - contribuir para diferentes fins caritativos;
 - dar tudo a algum mendigo.
9. Por que as pessoas preferem os automóveis aos bondes?
Porque:
- um auto é feito de materiais superiores;
 - um auto é mais cômodo,
 - os bondes não são seguros.
10. As penas das asas dos pássaros ajudam-nos a voar? Porque elas:
- fazem uma superfície ampla e leve;
 - preservam o seu corpo do ar;
 - impedem as asas de se resfriar muito depressa.
11. Todo o tráfego, que segue na mesma direção, guarda o mesmo lado da rua, porque:
- a maior parte das pessoas são dextros;
 - o agente que regulariza o tráfego fá-lo circular assim;
 - evita confusão e colisões.
12. Os inventores tiram patente de suas invenções, porque:
- isto lhes dá o controle de sua invenção; — isto lhes traz encomendas numerosas;
 - é um hábito tirar patentes.
13. A água que gela faz arrebentar os encanamentos, porque:
- o frio torna os canos menos resistentes; — a água aumenta de volume quando gela;
 - o gelo faz parar os cursos d'água.

14. As altas montanhas são cobertas de neve, porque:
- elas estão perto das nuvens;
 - o sol raramente brilha sôbre elas;
 - o ar ali é frio.
15. Se a terra estivesse mais próxima do sol:
- as estrelas desapareceriam;
 - nossos meses seriam mais longos; — a terra seria mais quente.
16. Faz mais frio nos polos do que no equador, porque:
- os polos estão sempre mais distantes do sol;
 - a luz do sol cai obliquamente nos polos;
 - há mais gelo nos polos.

Levante o lápis e espere!

TESTE 4 — FORMA 5

Se as duas palavras, do par, querem dizer a mesma coisa ou quase a mesma coisa, passe um traço em baixo da palavra "semelhante"

Se elas significam o contrário ou quase, passe um traço em baixo de "contrário". Se não tiver certeza, adivinhe. Os dois primeiros exemplos já estão resolvidos.

(bom — mau	semelhante — contrário	
EXEMPLOS (
(pequeno — miúdo ...	semelhante — contrário	
1. úmido — seco	semelhante — contrário	1
2. fora — dentro	semelhante — contrário	2
3. colina — vale	semelhante — contrário	3
4. concedido — permitido	semelhante — contrário	4
5. dilatado — contraído	semelhante — contrário	5
6. classe — grupo	semelhante — contrário	6
7. primeiro — último	semelhante — contrário	7
8. confessar — admitir	semelhante — contrário	8

9. reservado — tímido	semelhante — contrário	8
10. delicado — tenro	semelhante — contrário	10
11. acalmar — apaziguar	semelhante — contrário	11
12. alegre — melancólico	semelhante — contrário	12
13. aceito — rejeitado	semelhante — contrário	13
14. côncavo — convexo	semelhante — contrário	14
15. frouxo — apertado	semelhante — contrário	15
16. afirmar — sustentar	semelhante — contrário	16
17. defensor — protetor	semelhante — contrário	17
18. adaptado — conforme	semelhante — contrário	18
19. rebaixado — exaltado	semelhante — contrário	19
20. dissensão — harmonia	semelhante — contrário	20
21. reprimir — restringir	semelhante — contrário	21
22. dar — conceder	semelhante — contrário	22
23. conciliar — acomodar	semelhante — contrário	23
24. avisado — prevenido	semelhante — contrário	24
25. reverenciar — venerar	semelhante — contrário	25
26. falsidade — verdade	semelhante — contrário	26
27. específico — geral	semelhante — contrário	27
28. pompa — ostentação	semelhante — contrário	28
29. acumular — dissipar	semelhante — contrário	29
30. apatia — indiferença	semelhante — contrário	30
31. afeminado — viril	semelhante — contrário	31
32. furto — extorsão	semelhante — contrário	32
33. bom — benfazejo	semelhante — contrário	33
34. cume — pico	semelhante — contrário	34
35. prodigalidade — doação	semelhante — contrário	35
36. traição — perfídia	semelhante — contrário	36
37. tarde — manhã	semelhante — contrário	37
38. aforismo — máxima	semelhante — contrário	38
39. abjurar — renunciar	semelhante — contrário	39
40. cumprimento — elogio	semelhante — contrário	40

Levante o lápis

e espere

TESTE 5 ~ FORMA 5

As palavras "uma come vaca erva" estão misturadas e não formam uma sentença, mas formariam se estivessem em ordem: "uma vaca come erva" — e isto é verdade.

Também as palavras "os cavalos penas têm todos" fariam uma sentença se estivessem colocadas em ordem: "todos os cavalos têm penas — mas esta sentença é falsa.

Eis aqui 24 sentenças desordenadas — umas são exatas e outras falsas. Quando eu disser "comecem", observe cada sentença, uma por uma. Pense o que cada uma significaria se as palavras estivessem em ordem, mas sem escrevê-las. Se o que significa é verdade, passe um traço em baixo de "exato". Se o que ela significar é falso, passe um traço em baixo de "falso". Se não tiver certeza, adivinhe.

Os dois primeiros exemplos já estão feitos. Comece no n.º 1 e vá fazendo até esgotar o tempo.

(uma come vaca erva	exato — falso	
EXEMPLOS (
(os cavalos penas têm todos	exato — falso	
1. leões os fortes são.....	exato — falso	1
2. casas as pessoas nas vivem.....	exato — falso	2
3. dias há numa semana oito.....	exato — falso	3
4. pata moscas uma tem as somente	exato — falso	4
5. meses os mais frios são de verão os	exato — falso	5
6. contém mar água do açúcar a	exato — falso	6
7. mel o abelhas das flores as recolhem ...	exato — falso	7
8. comer para bons o ouro a prata e são ...	exato — falso	8
9. imperador Pedro I último o foi Brasil do	exato — falso	9
10. fazer é pão bom o trigo para	exato — falso	10
11. água e feitos são a manteiga o queijo com	exato — falso	11
12. lados cada tem quatro triângulo	exato — falso	12
13. se todos vêzes podem enganar as.....	exato — falso	13
14. quantos artelhos tantos dedos homens os tem	exato — falso	14
15. não comer pó bom é	exato — falso	15
16. trinta última exposição foi há nacional anos a amostras de	exato — falso	16
17. viver perigoso um perto é vulcão de	exato — falso	17
18. vestuário o valor sem são para e a lã o algodão	exato — falso	18
19. como lençóis jamais guardanapos os em- pregados são	exato — falso	19
20. se pessoas ter confiança desregradas sempre pode nas.....	exato — falso	20
21. a empregam advogados nunca os ironia	exato — falso	21

- | | | | |
|-----|--|----------------|-----------|
| 22. | algumas certa morte acarretam moléstias
uma | falso | 22 |
| 23. | inveja maus a traços malícia e são a | falso | 23 |
| 24. | as repetidas fazem nascer reuniões cortesias as
humanas | exato
exato | 24 |
| | | exato — falso | |

Levante o lápis e espere !

TESTE 6 — FORMA 5

	(	2	4	6	8	10	12	14	16
EXEMPLOS	(	9	8	7	6	5	4	3	2
	(	2	2	3	3	4	4	5	5
	(	1	7	2	7	3	7	4	7

Observe cada série de números abaixo e sôbre as 2 linhas pontilhadas escreva os 2 números que devem seguir.

3	4	5	6	7	8
10	15	20	25	30	35
8	7	6	5	4	3
3	6	9	12	15	18
5	9	13	17	21	25
8	1	6	1	4	1
27	27	23	23	19	19
1	2	4	8	16	32
8	9	12	13	16	17
9	9	7	7	5	5
19	16	14	11	9	6
2	3	5	8	12	17
11	13	12	14	13	15
29	28	26	23	19	14
18	14	17	13	16	12
81	27	9	3	1	1/3
20	17	15	14	11	9
16	17	15	18	14	19
1	4	9	16	25	36
3	6	8	16	18	36

Levante o lápis e espere !

TESTE 7 — FORMA 6

(céu — azul :: herva (verde, mesa, quente, grande) EXEMPLOS (peixe — nada ::
homem (papel, tempo, anda, senhorita) (dia — noite :: branco (verde, negro,
claro, puro)

Em cada uma das linhas seguintes, as duas primeiras palavras têm uma certa relação entre si. Verifique, em cada linha, a relação entre as duas primeiras palavras e sublinhe uma das 4 palavras entre parênteses, a que está ligada da mesma maneira à terceira palavra.

Comece com o n.º 1 e faça tanto quanto puder.

- | | |
|---|-----|
| 1. cão — latido :: gato (cadeira, fogo, miado, casa) .. |] 1 |
| 2. pé — homem :: casco (grão, árvore, vaca, enxada) | 2 |
| 3. vaca — bezerro :: cavalo (potro, cão, tigre, gato) . . | 3 |
| 4. lavar — rosto :: varrer (soalho, limpo, vassoura, palha) | 4 |
| 5. porta — casa :: grade (balanço, gonzo, pátio, ferrôlho) .. | 5 |
| 6. água — peixe :: ar (fagulha, homem, censura, respiração) | 6 |
| 7. branco — preto :: bom (tempo, vestuário, mãe, mau) | 7 |
| 8. menino — homem :: cordeiro (carneiro, cão, pastor, lã) , | 8 |
| 9. teto — casa :: chapéu (botão, sapato, palha, cabeça) | 9 |
| 10. acampamento — seguro :: batalha (ganhar, perigo, campo, combate) ... ,
..... 10 | |
| 11. palha — chapéu :: couro (sapato, cortiça veste, macio) | 11 |
| 12. caçarola — ferro :: mesa (cadeira, madeira, pés, liso) | 12 |
| 13. esquerdo — direito :: oeste (sul, direção, leste, norte) | 13 |
| 14. soalho — teto :: solo (terra, céu, colina, herva) | 14 |
| 15. frio — gelo :: calor (umidade fria vapor estrelas) . | 15 |
| 16. chapéu — cabeça :: dedal (costurar vestuário dedo mão) | 16 |
| 17. 2. ^a feira — 3. ^a feira :: 6. ^a feira (semana 5. ^a feira dia sábado)
.....17 | |
| 18. chumbo — bala :: ouro (papel anel prata cobre) . | 18 |
| 19. pele — corpo :: casca (árvore cão morder folha) . | 19 |
| 20. canhão — grande :: fusil (bala pequeno calibre atirar) | 20 |
| 21. porão — sótão :: base (fonte banheira topo casa) | 21 |
| 22. homem — braço :: árvore (capoeira galho flor casca) .. | 22 |

23. mala —roupas :: bolsa (compras dinheiro cordel roubar)	23
24. bordado — mulher :: mobília (ofício casas homem madeira)	24
25. artéria — corpo :: via férrea (país trem desvio acidentes)	25
26. oceano — brejo :: profundo (mar poço superficial inflexível)	26
27. revolver — homem :: ferrão (fuzil ferir abelha mão)	27
28. motorneiro — motorista :: bonde (ferro mó motor auto) . .	28
29. perdigueiro — cão :: tordilho (cidade cavalo vaca estado)	29
30. aeroplano — ar :: submarino (mergulhar máquina navio água)	30
31. estima — amigo :: desprezo (abandono odiar inimigo pessoas)	31
32. hospital — doente :: prisão (célula criminoso grades cárcere")	32
33. lágrimas — riso :: tristeza (alegria mágoa funerais desgraça)	33
34. sim — não :: afirmativo (vencer debater recusar negativo)	34
35. estabelecer — abolir :: começar (trabalho chegar acabar iniciar)	35
36. ordem — confusão :: paz (separar tratado guerra inimigo)	36
37. instrução — ignorância :: riqueza (pobreza fortuna saúde conforto)	37
38. 10 — 100 :: 1.000 (dinheiro 10.000 20.000 fortuna) _____	38
39. imitar — cópia :: inventar (estudar Edison máquina original)	39
40. historiador — fato :: romancista (ficção Alencar escritor livro)	40

Levante o lápis e espere!

TESTE 8 — FORMA 5

Observe a sentença modelo:

As pessoas "ouvem" com os (olhos ouvidos nariz boca)

A palavra correta é ouvidos porque ela forma a sentença mais certa.

Em cada uma das sentenças seguintes há 4 palavras para escolher. Uma só é correta. Passe um traço em baixo da palavra que forma a sentença mais exata. Se não tiver certeza, adivinhe. Os dois exemplos já estão sublinhados.

As pessoas "ouvem" com os (olhos ouvidos nariz boca)

EXEMPLOS (

(O "Brasil" está na (América Europa Ásia Austrália)

1. A "América" foi descoberta por (Cabral Garibaldi Colombo Vespúcio)	1
2. Joga-se "tenis" com (raquetes cartas luvas dados)	2
3. A indústria mais importante de "Ford" é (a fundição a cerveja o automóvel a farinha)	3
4. O "Rio Grande do Sul" é conhecido por (suas aves suas minas suas flores seu gado)	4
5. O Brasil possui uma "Escola de Aviação" no (Corcovado Pacaembú Campos dos Afonsos Paquetá)	5
6. Os "produtos de alimentação" são fabricados por (Silva Araújo Sudan Colombo Clark)	6
7. "Charles Chaplin" é um célebre (trágico escritor futebolista artista cômico)	7
8. Os "mexilhões" são uma espécie de (cavalos cabras carneiros ostras)	8
9. "Sarah Bernhardt" é conhecida como (corista bailarina atriz escritora)	9
10. "Parquetina" é marca de (farinha cigarros cera escovas)	10
11. "Chicória" é uma espécie de (serpente peixe lagarto erva)	11
12. O "coral" provém de (minas elefantes ostras recifes)	12
13. "Carlos Gomes" é um conhecido (pintor compositor escultor poeta)	13
14. "Atum" é uma espécie de (peixe pássaro réptil inseto)	14
15. A "esmeralda" é geralmente (vermelha azul verde amarela)	15
16. O "milho" é uma espécie de (cereal ferro aveia arroz)	16
17. "Yoghurt" é um (desinfetante produto de alimentação pasta dentifrícia remédio contra a tosse)	17
18. "Valda" é a marca de (pó dentifrício produto farmacêutico fumo sabão)	18
19. O "cipreste" é uma espécie de (máquina alimento árvore edifício)	19
20. "Bombaim" é uma cidade da (China Egito Índia Japão)	20
21. "Pathé Baby" é um modelo de máquina (de escrever regis tradora cinematográfica de calcular)	21
22. O "pâncreas" está no (tórax abdomen cabeça pescoço)	22
23. "Votorantim" é o nome de uma (fábrica bebida dança alimento)	23
24. "Plágio" é um termo utilizado em (Medicina Teologia Direito Pedagogia)	24
25. A "batalha dos Guararapes" ocorreu em (1.500 1.649 1.865 1.889)	25
26. O "contrabaixo" é utilizado em (música estenografia encadernação litografia)	26

27. A "terebentina" vem (do petróleo de um mineral do couro de uma árvore)	27	
28. O número de pés de um "Zulu" é de (dois quatro seis oito)	28	
29. A "cimitarra" é uma espécie de (fuzil canhão revólver sabre)	29	
30. "Darwin" é célebre em (Literatura Ciências Guerra Política)	30	
31. O autor de "Sertões" é (Rui Barbosa Machado de Assis Euclides da Cunha Eça de Queirós)	31]	
32. "Round" é um termo de (box tênis futebol pingue-pongue)	32	
33. Uma figura de "6 lados" é chamada (triângulo Paralelogramo hexágono trapézio)	33	
34. O "silo" é utilizado na (pesca agricultura caça esporte) ..	34	
35. O "ampère" é utilizado para medir a força do vento o poder da água a eletricidade a temperatura)	35	
36. Fabricam-se "munições" no (Brás Acre Ilha de Marajó Realengo)	36	36
37. "Lilás" é o nome de uma (bebida fábrica cor alimento)	37	
38. "Capitú" é personagem do (Guarani Lusíadas Dom Casmurro Conde de Monte Cristo)	38	
39. A "mica" é um (vegetal mineral gás líquido)	39	
40. "Napoleão" bateu os austríacos em (Friedland Wagram Waterloo Leipzig)	40	

Levante o lápis e espere!

ARMY MENTAL TESTS

Alfa

Instrução aos examinandos.

Ao iniciar o exame o operador diz:

A finalidade desse exame é verificar como os srs. podem lembrar, pensar e executar o que se pede. Nosso objetivo é descobrir aquilo de que são mais capazes.

Algumas questões são mais fáceis, outras podem parecer difíceis. Não esperem fazer um exame perfeito, mas procurem fazê-lo o melhor possível.

Escutem atentamente. Não façam perguntas. Não se preocupem com o que faz o vizinho ao lado.

Olhem agora para os cadernos.

Teste 1

Esta 1.^a página é para o teste 1.

Os senhores vêem aí diversos grupos de desenhos: círculos, triângulos, etc.

Logo pediremos para fazerem alguma coisa com os círculos do n.º 1 em seguida com os círculos do n.º 2 e assim por diante.

Quando eu disser "atenção", parem imediatamente o que estiverem fazendo e levantem o lápis assim (mostrar). Só coloquem o lápis sobre o papel quando eu disser "comecem" (abaixar).

Escutem atentamente o que eu digo. Não virem qualquer página, para adiante ou para trás, sem aviso para fazê-lo.

Façam somente aquilo que eu disser.

Assim que terminarem, levantem o lápis. Lembrem-se de que, para começar, devem esperar a ordem.

Atenção! (Lápis levantados).

1. Atenção! Olhem para os círculos do n.º 1!
Quando eu disser "comecem", façam uma cruz no 1.º círculo e o n.º 1 no 3.º "Comecem"! (não mais de 5 segundos). "Alto"!
2. Atenção! Olhem para o n.º 2, onde há números dentro de cada círculo.
Quando eu disser "comecem", tracem uma linha que vá do círculo 1 ao 4, passando acima do círculo 2 e abaixo do círculo 3. "Comecem" (Não mais do que 5). "Alto"!
3. Atenção! Olhem o quadrado e o triângulo. Quando eu disser "comecem", façam uma cruz no espaço que está dentro do triângulo, mas não do quadrado, e façam o n.º 1 no espaço que está dentro do quadrado e do triângulo. "Comecem". (Não mais de 10). "Alto"!
4. Atenção! Olhem para o n.º 4. Quando eu disser "comecem", façam o n.º 1 no espaço de dentro do círculo, mas não no triângulo e no quadrado; e façam o n.º 2 no espaço do triângulo e do círculo, mas não no quadrado. "Comecem"! (Não mais de 10). "Alto"!
5. Atenção! Olhem para o n.º 5. Se uma metralhadora pode atirar mais balas que um fusil, em um minuto, — quando eu disser "comecem", façam uma cruz no 2.º círculo. Se não, passem um traço em baixo da palavra "Não". "Comecem". (Não mais de 10). "Alto"!
6. Atenção: Olhem o n.º 6. Quando eu disser "comecem", ponham, no 2.º círculo, a resposta certa, à questão: Quantos meses tem o ano? — No 3.º círculo não façam nada, mas no 4.º ponham um número qualquer que seja uma resposta falsa à pergunta que já responderam corretamente. "Comecem" (Não mais de 10). "Alto"!
7. Atenção: Olhem para o n.º 7. Quando eu disser "comecem", cortem a letra que está imediata-

mente depois de C e também passem um traço em baixo da 2. letra antes de H. "Comecem" (Não mais do que 10). "Alto"!

8. Atenção: Olhem para o n.º 8. Observem os três círculos e as 3 palavras.
Quando eu disser "comecem", façam, no 1.º círculo, a 1.ª letra da 1.ª palavra; no 2.ª círculo, a 1.ª letra da 2.ª palavra e no 3.º círculo a última letra da 3.ª palavra. "Comecem" (não mais de 10) "Alto"!
9. Atenção: Olhem o n.º 9.
Quando eu disser "comecem", risquem todos os números que são superiores a 20, mas inferiores a 30. "Comecem" (não mais de 15). "Alto"!
10. Atenção: Olhem o n.º 10. Observem que o desenho está dividido em 5 partes.
Quando eu disser "comecem", ponham o n.º 3 ou o 2 em cada uma das partes menores e qualquer número entre 4 e 7, na parte que está mais próxima em tamanho da parte maior. "Comecem"! (Não mais do que 15). "Alto"!
11. Atenção: Olhem o n.º 11.
Quando eu disser "comecem", cortem todos os números pares que não estão num quadrado e também os números ímpares que estão num quadrado com uma letra. "Comecem" (Não mais de 25). "Alto"!
12. Atenção: Olhem o n.º 12.
Se 7 é maior do que 5, quando eu disser "comecem", cortem o n.º 6, a menos que 6 seja maior do que 8; nesse caso, passe um traço em baixo do n.º 7. "Comecem" (Não mais de 10). "Alto"!

Teste 2

Atenção: Olhem as instruções ao alto da página, à medida que eu vou lendo. Dêem respostas a estas questões, o mais depressa que puderem.

Ponham as respostas no espaço entre parênteses, do lado direito da página.

Os dois primeiros exemplos já estão resolvidos. Comecem no n.º 1 e façam tantos quantos puderem.

Eu direi "alto" no fim de 5 minutos.

Este teste ocupa duas páginas, acabada a 1.ª virem para a 2.ª sem esperar ordem e sem perder tempo.

"Comecem" (5 minutos); "Alto"!

Teste 3

Acompanhem a leitura das instruções.

Esta é uma prova de bom senso. Aqui estão 16 questões. Três respostas são dadas a cada questão.

Leiam com cuidado as respostas; em seguida façam uma cruz adiante da melhor resposta a cada pergunta, como no exemplo. Exemplo: Por que usamos os fogões?

Porque:

Eles nos aquecem eles cozinham os alimentos eles iluminam a cozinha A 2.^a resposta é a melhor por isso ela está marcada com uma cruz. Comecem o n.º 1 e continuem até que o tempo esteja esgotado. Este teste ocupa 3 páginas; termine a 1.^a e a 2.^a virem a folha sem perder tempo. "Comecem" (1 minuto e meio) "Alto"!

Teste 4

Se as duas palavras do par querem dizer a mesma coisa ou quase a mesma coisa, passem um traço em baixo de "semelhante". Se elas significam o contrário ou quase, passem um traço em baixo de "contrário". Se não tiverem certeza, adivinhem.

Os dois primeiros exemplos já estão resolvidos.

"Comecem" (1 minuto e meio). "Alto"!

Teste 5

Atenção: Olhem as instruções no alto da página à medida que eu vou lendo.

As palavras "uma come vaca erva" estão misturadas e não formam uma sentença; mas formariam se estivessem na ordem "uma vaca come erva" — e isto é verdade.

Também as palavras "os cavalos penas têm todos" fariam uma sentença se estivessem colocadas na ordem: "todos os cavalos têm penas — mas esta sentença é falsa.

Eis aqui 24 sentenças desordenadas — umas são exatas e outras falsas. Quando eu disser "comecem", observem cada sentença uma por uma. Pense o que cada uma significaria se as palavras estivessem em ordem, mas sem escrevê-las. Se o que significa é verdade passe um traço em baixo de "exato". Se o que ela significar é falso, passe um traço em baixo de "falso". Se vocês não tiverem certeza, adivinhem.

Os dois primeiros exemplos já estão feitos. Comecem no número 1 e vão fazendo até esgotar o tempo.

"Comecem" (2 minutos). "Alto"!

Teste 6

Nota: o executor deve dar as instruções muito lentamente.

Atenção: Olhem a primeira série de números do exemplo, 2, 4, 6, 8, 10, 12.

Os outros dois números que devem vir em seguida são naturalmente 14 e 16.

Vejam o 2.^o exemplo: 9, 8, 7, 6, 5, 4; os dois outros números são o 3 e o 2.

Olhem o 3.^o exemplo: 2, 2, 3, 3, 4, 4; os números seguintes devem ser 5 e 5.

Agora vejam o 4.^o exemplo: 1, 7, 2, 7, 3, 7; os dois números que devem seguir são: 4 e 7.

Observem cada série de números abaixo, e, sobre as duas linhas pontilhadas, escrevam os 2 números que devem seguir.

"Comecem" (3 minutos). "Alto".

Teste 7

Atenção: Olhem os exemplos do alto da página.

O *céu* está para *azul*, assim como *erva* está para *verde*.

Observe que das 4 palavras entre parênteses, só "verde" está sublinhada.

Olhem o 2.^o exemplo:

O *peixe nada*, como o *homem anda*. A palavra "anda" está sublinhada.

Olhem o 3.^o exemplo:

Dia está para *noite*, assim como *branco* está para *negro*. "Negro" está sublinhado porque é oposto de *branco*, como *noite* é o oposto de *dia*.

Em cada uma das linhas seguintes, as duas primeiras palavras têm uma certa relação entre si. Verifiquem, em cada linha, a relação entre as duas palavras e sublinhe uma das quatro entre parênteses, justamente a que estiver ligada da mesma maneira à 3.^o palavra.

Comecem no n.^o 1 e façam tantas quantas puderem.

"Comecem" (3 minutos). "Alto"!

Teste 8

Atenção: Observem a sentença modelo: "As pessoas ouvem com os olhos ouvidos nariz boca.

A palavra correta é *ouvidos*; ela forma a sentença mais certa. Em cada uma das sentenças seguintes há 4 palavras para escolher. Uma só é correta. Passem um traço abaixo da palavra que forma a sentença mais exata. Se não tiverem certeza, adivinhem. Os dois exemplos já estão sublinhados.

"Comecem" (4 minutos). "Alto"!

Recolher imediatamente a prova.

ARMY MENTAL TESTS

Classificação — Padrão Americano — Forma Alfa

Pontos	Categorias		Profissão	Média	Quartil	Quartil
					Inf.	Sup.
135 a 212	A	Muito superior	Clérigos	152	124	185
105 a 134	B	Superior	Engenheiros	161	110	183
75 a 104	C (+)	Média elevada	Médicos	127	107	164
45 a 74	C	Média	Contadores	137	103	155
25 a 44	C (—)	Média baixa	Prof. Prim.	122	97	148
15 a 24	D	Inferior	Escriturários	96	74	121
0 a 14	D (—)	Muito inferior	Dactilógrafos e taquígrafos	103	73	124

A e B — Intellectualmente competentes para o comando (oficiais).

G (+) — Suboficiais.

C — Bons soldados — eficientes para o trabalho de rotina.

D — Soldados aceitáveis, mas lentos. Raramente poderão ser promovidos.

D(—) — Capazes, às vezes, de trabalho regular mas de instrução muito inferior.

E — Rejeitados como incapazes.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE JUNHO DE 1948

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

1 — E' publicada a Lei n.º 282, de 24-5-948, que reorganiza o Departamento Nacional da Criança, do Ministério da Educação e Saúde.

2 — E' publicada a Ata de 25-2 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 1.ª sessão da 1.ª reunião extraordinária do ano.

2 — E' publicada a Ata de 1-3, de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 2.ª sessão da 1.ª reunião extraordinária do ano.

2 — E' publicada a Ata de 3-3, de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa a 3.ª sessão da 1.ª reunião extraordinária do ano.

2 — E' publicada a Ata de 5-3, de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 4.ª sessão da 1.ª reunião extraordinária do ano.

2 — E' publicada a Ata de 10-3, de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 5.ª sessão da 1.ª reunião extraordinária do ano.

2 — E' publicada a Ata de 15-3, de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 6.ª sessão da 1.ª reunião extraordinária do ano.

3 — E' publicado o Decreto número 25.052, de 2-6-948, que sus-

pende o funcionamento do "Clube de Cultura Popular Euclides da Cunha", com sede em Porto Alegre.

3 — E' publicado o Parecer de 19-5-948, do Diretor da Divisão do Pessoal do DASP, que dispõe sobre férias o número de horas semanais de trabalho dos médicos, dentistas, enfermeiros, atendentes e inspetores de alunos do Instituto Benjamin Constant e das Escolas Industriais.

3 — E' publicado o Aviso n.º 474, de 31-5-948, do Ministro da Guerra, que cria o "Curso de Topografia".

7 — E' publicado o Decreto número 25.065, de 5-0-948, que declara constituída a Confederação Brasileira de Tiro ao Alvo.

9 — E' publicada a Portaria número 9-A, de 19-4-948, do Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que designa professores para lecionarem nos cursos do referido Instituto.

12 — São publicadas emendas ao Regimento da Faculdade Nacional de Filosofia.

14 — E' publicado o Despacho de 31-1-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao Ginásio Atibaiense, com

sede em Atibaia, no Estado de São Paulo.

14 — E' publicado o Despacho de 31-1-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao Ginásio Eduardo Gomes, com sede em Três Corações, no Estado de Minas Gerais.

15 — E' publicado o Despacho de 24-1-948, do Ministro da Educação, que aprova o Parecer do Diretor do Ensino Secundário, que dispõe sobre revisão de provas.

16 — E' publicada a Portaria número 341, de 9-6-948, do Ministro da Educação, que dispõe sobre a realização de estudos de intercâmbio com os Estados Unidos da América.

18 — E' publicado o Aviso número 491, de 16-6-948, do Ministro da Guerra, que dispõe sobre adiamento de matrícula na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais.

18 — E' publicada a Portaria n.º 50, de 19-2-948, do Ministro da Educação, que muda a denominação do Ginásio São Sebastião, com sede em Igarapava, no Estado de São Paulo, para Ginásio Estadual de Igarapava.

18 — E' publicado o Despacho de 19-2-948, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento, sob regime de inspeção preliminar, ao curso colegial do Ginásio da Escola Normal Osvaldo Aranha, com sede em Alegrete, no Estado do Rio Grande do Sul.

18 — E' publicada a Portaria n.º 113, de 16-2-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao Ginásio São José,

com sede em Itajaí, no Estado de Santa Catarina.

18 — E' publicada a Portaria número 103, de 16-2-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao Ginásio Sto. Antônio de Pádua, com sede em São Luís Gonzaga, no Estado do Rio Grande do Sul.

18 — E' publicada a Portaria n.º 117, de 16-2-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao Ginásio N. S. de Lourdes, com sede em Icoraci, no Estado do Pará.

18 — E' publicada a Portaria n.º 110, de 16-2-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao Ginásio São José, com sede em Erechim, no Estado do Rio Grande do Sul.

18 — E' publicado o Despacho de 19-2-948, do Diretor do Ensino Secundário, que autoriza o funcionamento dos cursos ginasial e colegial noturnos do Colégio Santa Cecília, com sede no Distrito Federal.

18 — E' publicado o Despacho de 19-2-948, do Diretor do Ensino Secundário, que autoriza o funcionamento do curso ginasial noturno do Colégio Piracicabano, com sede em Piracicaba, no Estado de São Paulo.

18 — E' publicado o Despacho de 19-2-948, do Diretor do Ensino Secundário, que autoriza o funcionamento do curso ginasial noturno do Ginásio Marcílio Dias, com sede no Distrito Federal.

18 — E' publicado o Despacho de 25-2-948, do Ministro da Educação,

que autoriza o funcionamento condicional do 2.º ciclo do Ginásio Modelo, com sede em Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro.

18 — E publicado o Despacho de 25-2-948, do Ministro da Educação, que autoriza o funcionamento condicional do Ginásio D. Inocêncio, com sede em São Raimundo Nonato, no Estado do Piauí.

18 — E publicado o Despacho de 25-2-948, do Ministro da Educação, que autoriza o funcionamento condicional do Ginásio João Lica, com sede no Distrito Federal.

18 — E publicada a Portaria n.º 128, de 20-2-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao Ginásio Visconde de Sousa Franco, com sede na capital do Estado do Pará,

18 — E' publicado o Despacho de 25-2-948, do Ministro da Educação, que autoriza o funcionamento condicional do Ginásio Frei Eustáquio, com sede na capital do Estado de Minas Gerais.

18 — E publicado o Despacho de 25-2-948, do Ministro da Educação, que autoriza o Ginásio de Itajaí, com sede em Itajaí, no Estado de Santa Catarina, a funcionar condicionalmente.

18 — E' publicado o Despacho de 25-2-948, do Ministro da Educação, que considera feriado escolar o dia 15 de outubro, dia do professor.

18 — E' publicado o Regimento do Instituto de Ginecologia, da Universidade do Brasil.

19 — E publicado o Aviso número 49-G-2, de 17-6-948, do Ministro da Aeronáutica, que aprova

o uniforme para os alunos da Escola de Especialistas de Aeronáutica.

22 — E publicada a Portaria mimem 164, de 1-3-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao Ginásio Santa Maria, com sede em Suassui, no Estado de Minas Gerais.

22 — E publicado o Despacho de 12-3-948, do Ministro da Educação, que autoriza, condicionalmente, a inspeção preliminar ao Ginásio Oficial de Goiás, com sede em Goiás, no Estado de Goiás.

22 — E publicada a Portaria n.º KH), de 5-3-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao Departamento Feminino do Ginásio Dom Bosco, com sede em Petrolina, no Estado do Pernambuco.

22 — E publicada a Portaria número 1(7), de 5-3-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao Ginásio Arquidiocesano, com sede na capital, do Estado de Minas Gerais.

22 — E' publicado o Despacho de 13-3-948, do Diretor do Ensino Secundário, que torna sem efeito a Portaria Ministerial n.º 20, de 17-1-1948, que alterou a denominação do Ginásio do Instituto Noroeste, com sede em Birigui, no Estado de São Paulo.

22 — F' publicado o Despacho de 13-3-948, do Diretor do Ensino Secundário, que autoriza, condicionalmente, a equiparação, sob regime de inspeção preliminar, a Colégio do Ginásio do Estado de Itapo-

lis, com sede em Itápolis, no Estado de São Paulo.

22 — E' publicado o Despacho de 13-3-948, do Diretor do Ensino Secundário, que autoriza o reconhecimento do curso colegial do Ginásio Diocesano Santa Santa Cruz, com sede em Castro, no Estado do Paraná.

22 — E' publicado o Despacho de 13-3-918, do Diretor do Ensino Secundário, que autoriza, condicionalmente, o reconhecimento, sob regime de inspeção preliminar, do Ginásio Estadual de Bebedouro, com sede em Bebedouro, no Estado de São Paulo.

22 — E' publicado o Despacho de 13-3-918, do Diretor do Ensino Secundário, que autoriza, condicionalmente, a inspeção preliminar ao Ginásio 11 de Março, com sede em Cáceres, no Estado de Mato Grosso.

22 — E' publicado o Despacho de 15-3-948, do Ministro da Educação, que autoriza o funcionamento condicional do Colégio Cruzeiro do Sul, com sede no Distrito Federal.

22 — E' publicado o Despacho de 17-3-948, do Ministro da Educação, que autoriza o funcionamento do 2.º ciclo noturno do Ginásio do Ate-neu Brasileiro, com sede no Distrito Federal.

22 — E' publicado o Despacho de 17-3-948, do Ministro da Educação, que autoriza, condicionalmente, o funcionamento do curso colegial do Ginásio São Cristóvão, com sede no Distrito Federal.

22 — E' publicado o Despacho de 17-3-948, do Ministro da Educação,

que autoriza, condicionalmente, o funcionamento do curso colegial do Ginásio São João com sede em São João Del Rei, listado de Minas Gerais.

22 — E' publicado o Despacho de 17-3-948, do Ministro da Educação, que autoriza, condicionalmente, a inspeção preliminar ao Ginásio Marechal Hermes, com sede no Distrito Federal.

22 — E' publicada a Portaria n.º 172, de 15-3-918, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao Ginásio Presidente Roosevelt, com sede na Capital do Estado de Minas Gerais.

22 — E' publicado o Despacho de 17-3-948, do Ministro da Educação, que autoriza o funcionamento condicional do Ginásio da Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte.

22 — E' publicado o Despacho de 17-3-948, do Ministro da Educação, que autoriza o funcionamento condicional do Ginásio da Escola Normal de N. S. do Amparo, com sede em Monte Carmelo, no Estado de Minas Gerais.

22 — E' publicada a Ata de 25-2, de 1918, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 1.ª sessão da 1.ª reunião extraordinária do ano.

22 — E' publicada a Ata de 1-3, de 1918, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 2.ª sessão da 1.ª reunião extraordinária do ano.

22 — E' publicada a Ata de 3-3, de 1918, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 3.ª sessão da 1.ª reunião extraordinária do ano.

22 — E' publicada a Ata de 5-3, de 1918, do Conselho Nacional de

Educação, relativa à 4.^a sessão da 1.^a reunião extraordinária do ano. 22 — E' publicada a Ata de 10-3 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 5.^a sessão da 1.^a reunião extraordinária do ano.

22 — E' publicada a Ata de 15-3 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 6.^a sessão da 1.^a reunião extraordinária do ano.

23 — E' publicada a Portaria n.º 230, de 9-6-948, do Diretor do Ensino Secundário, que dispõe sobre a transferência de alunos do 2.º ciclo do curso secundário.

28 — E' publicada a Portaria n.º 126, de 21-6-948, do Ministro da Aeronáutica, que aprova as Instruções para o Concurso de Admissão à Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica.

29 — E' publicado o Decreto número 25.140, de 26-6-948, que retifica os organogramas de que trata o art. 40 do Regulamento da Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica.

30 — E' publicado o Decreto número 25.134, de 25-6-948, que concede reconhecimento, sob regime de inspeção permanente, ao curso ginásial do Ginásio Londrinense, com sede em Londrina, no Estado do Paraná.

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

1 — E' publicado o Decreto número 33, de 31-5-948, do Estado do Espírito Santo, que considera a União Atlética Ginásial do Espírito

Santo, como associação desportiva do Colégio Estadual do Espírito Santo, e determina que a Escola Normal Pedro II crie uma associação semelhante.

1 — E' publicada a Portaria número 1.111, de 29-5-948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que transfere o curso de alfabetização de adolescentes e adultos de Itaciba para Santana, Município de Caria-cica.

1 — São publicadas as Portarias ns. 1.112, 1.113, 1.113, de 29-5, de 1948, do Secretário de Educação e Cultura, do Estado do Espírito Santo, que localizam 2 escolas e 3 cursos de alfabetização de adolescentes e adultos.

1 — São publicadas as Portarias ns. 1.118 e 1.119, de 31-5-948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que localizam duas escolas no Município de Barra de São Francisco.

1 — São publicados Atos de 30-4 de 1948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que concedem subvenção a 12 escolas, renovam subvenção a 9 e cassam as subvenções concedidas a seis outras escolas.

2 — E' publicado o Ato de 1-3, de 1948, do Governador do Ceará, que agrupa em Barreiros, Município de Fortaleza, cinco escolas isoladas.

2 — E' publicado o Ato de 9-4, de 1948, do Governador do Estado do Ceará, que concede outorga de mandato do curso normal do 2.º

ciclo, ao Ginásio Sagrado Coração de Jesus, de Guarimirim.

2 — São publicados Atos de 17-4 de 1948, do Governador do Estado do Ceará, que agrupam, em Antônio Bezerra, 8 escolas e na Federação dos Escoteiros de Fortaleza, 4 escolas, ambos do Município de Fortaleza.

2 — São publicados Decretos de 1-6-948, do Estado de São Paulo, que transferem de localidade 11 escolas e mudam a denominação de 5 outras.

2 — E' publicado o Decreto número 18.144, de 1-6-948, do Estado de São Paulo, que aprova os termos do contrato para locação, ao Governo do Estado, de um prédio a ser construído em Louveira, Município de Jundiá, destinado ao funcionamento do grupo escolar local.

2 — E' publicado o Decreto número 37, de 31-5-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que classifica como de 1.º estágio o Grupo Escolar Ramiz Galvão, de Ramiz Galvão, em Rio Pardo.

2 — E' publicada a Lei aº 94, de 24-5-948, do Estado de Goiás, que isenta do imposto de transmissão de propriedade um prédio e um lote de terras, destinados ao funcionamento do Externato São José.

3 — São publicadas as Portarias ns. 1.134, 1.143 e 1.146, de 1-6, de 1948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que localizam quatro cursos de alfabetização e quatro escolas em municípios do Estado.

3 — E' publicada a Lei n.º 138, de 2-6-948, do Estado do Rio de Janeiro, que abre crédito para pagamento de salário de professor.

4 — E' publicado o Ato de 17-4 de 1948, do Secretário de Educação e Saúde do Estado do Ceará, que reúne em Fortaleza cinco escolas, e dá ao novo estabelecimento a denominação de Escolas Reunidas do Prado.

4 — E' publicado o Decreto de 2-6-948, do Estado do Espírito Santo, que marca as férias dos cursos pré-primários em 1948, de 1 a 20 de julho.

4 — São publicadas as Portarias ns. 1.156 e 1.157, de 3-6-948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que localizam um curso de alfabetização de adultos no Município de Iúna e outro no Município de Alfredo Chaves.

4 — E' publicada a Portaria número 1.169, de 3-6-948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que transfere o curso de Alfabetização de Adultos, de São José de Petrópolis para a Fazenda Bertaline, Município de Santa Teresa.

4 — E' publicado o Ato n.º 26, de 3-6-948, do Diretor Geral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que aprova e faz publicar o Regulamento para concurso especial para docentes interinos, contratados e comissionados, com exercício no ensino industrial.

4 — E' publicado o Decreto número 38, de 3-6-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria escola

isolada em Passo do João Nunes, Município de Rio Pardo.

5 — E' publicada a Ordem de Serviço n.º 31, de 4-6-948, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre a organização da prova de aproveitamento no fim do 1.º semestre letivo.

5 — São publicados Atos de 17-4 de 1948, do Governador do Estado do Ceará, que criam um grupo escolar na Capital e cinco escolas reunidas em municípios do Estado.

5 — E' publicada a Lei n.º 152, de 4-6-948, do Estado de Minas Gerais, que transforma em Secretaria de Saúde e Assistência o atual Departamento Estadual de Saúde, e cria o Departamento Estadual da Criança.

5 — E' publicado o Decreto número 76, de 3-6-948, do Território do Rio Branco, que cria uma escola isolada, sob a denominação de D. Pedro II, em Viçosa, Região do Rio Amajari.

6 — São publicadas as Portarias ns. 1.181 e 1.182, de 5-6-948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que localizam uma escola no Município de Santa Teresa e outra no Município de Afonso Cláudio.

6 — E' publicado o Ato de 19-5 de 1948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que renova subvenção ao curso noturno anexo ao Grupo Escolar Casemiro de Abreu, no Município de Marquês de Valença.

6 — São publicados Atos de 1-6 de 1948, do Secretário de Educação

e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que concedem subvenção a 3 escolas e cassam a subvenção concedida a uma outra.

6 — E' publicada a Lei n.º 141, de 5-6-948, do Estado do Rio de Janeiro, que concede auxílio de Cr\$ 150.000,00, a entidade desportiva.

6 — E' publicado o Decreto número 3.380, de 5-6-948, do Estado do Rio de Janeiro, que cria cursos de ensino de 2.º grau nos Municípios de Cabo Frio e Cambuci.

7 — E' publicado o Resumo do Ensino Primário Público do mes de abril de 1948.

8 — E' publicado o Ato de 2-4 de 1948, do Governador do Estado do Ceará, que desanexa do Grupo Escolar de Crato, 7 cadeiras de ensino, que formarão o 2.º Grupo Escolar de Crato.

8 — E' publicado o Ato n.º 2.681, de 7-6-948, do Governador do Estado de Pernambuco, que designa professora normalista para fazer curso de administração escolar nos Estados Unidos, durante seis meses.

8 — E' publicado o Ato n.º 2.686, de 7-6-948, do Governador do Estado de Pernambuco, que transfere uma cadeira de Pré-Orientação Profissional, do Grupo Escolar Professor Cavalcanti, para a Escola Rural Santa Maria, no Município de Timbaúba.

8 — E' publicado o Ato n.º 2.688, de 7-6-948, do Governador do Estado de Pernambuco, que comissiona um assistente do Instituto de Educação, para estudar o desenvolvimento artístico e cultural de Por-

tugal, apenas com os vencimentos do seu cargo.

8 — E' publicada a Lei n.º 41, de 7-6-948, do Estado de Sergipe, que dispõe sobre o ensino religioso nas escolas.

8 — E' publicada a Portaria número 1.183, de 5-G-948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola em Córrego do Pati, Município de Afonso Cláudio.

8 — E' publicado o Decreto número 3.381, de 7-6-948, do Estado do Rio de Janeiro, que cria uma escola primária em Paineiras, Município de Cambuci.

8 — E' publicado o Decreto número 18.146, de 2-6-948, do Estado de São Paulo, que revoga o Decreto n.º 14.498, de 27-1-945 que de-clarou de utilidade pública terras necessárias à instalação da Escola Industrial de Pesca de São Sebastião.

8 — E' publicado o Decreto número 615, de 20-5-948, do Estado de Goiás, que transfere escola isolada rural do Município de Anápolis.

9 — E' publicado o Ato de 23-4 de 1948, do Governador do Estado do Ceará, que transfere a Escola Pedro Sousa, do Município de Cascavel, para o Sítio Mata Quiri, no mesmo município.

9 — E' publicada a Lei n.º 201, de 5-6-948, do Estado do Ceará, que concede auxílio de Cr\$ 50.000,00 ao Ginásio Coração de Maria, de Russas.

9 — E' publicada a Lei n.º 202, de 7-6-948, do Estado do Ceará, que

concede subvenção de Cr\$ 3.000,00 anuais ao Instituto Nossa Senhora de Salette, da Cidade de Juazeiro do Norte.

9 — Bão publicados Decretos de 8-6-948, do Estado de São Paulo, que anexam duas escolas a grupos escolares e mudam a denominação de mais duas.

9 — E' publicado o Decreto número 18.148, de 8-6-948, do Estado de São Paulo, que altera a distribuição de disciplinas entre os professôres da Escola Técnica Getúlio Vargas.

9 — E' publicado o Decreto número 494, de 5-6-948, do Estado de Mato Grosso, que converte em escolas dos sexos masculino e feminino a escola rural mista de São José, Município de Araguaiana.

10 — E' publicada a Circular número 6, de junho de 1948, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que modifica o horário das escolas da 8.ª Região Escolar.

10 — E' publicado o Decreto número 18.149, de 8-6-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre a abertura de um crédito de Cr\$... 91.167,10, na Universidade de São Paulo.

10 — E' publicado o Decreto número 495, de 7-6-948, do Estado de Mato Grosso, que cria, no Município de Levergér, escolas reunidas, formadas pelas escolas isoladas ali existentes.

11 — E' publicada a Portaria número 1.215, de 10-6-948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que localiza

um curso de alfabetização de adultos em Caratoira, Município da Capital.

11 — São publicados os Atos de 8-6-948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que subvencionam dois cursos noturnos e cassam a subvenção a um terceiro, no Município de São Fidélis.

11 — E' publicada a Lei n.º 144, de 10-6-918, do Estado do Rio de Janeiro, que cria, no Quadro Permanente do Estado, 20 cargos de Professora (de ensino pré-primário e primário).

12 — E' publicada a Portaria n.º 1.223, de 11-6-948, do Secretário da Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que revoga em parte a Portaria n.º 954, de 15-5 de 1948, que transferiu curso de alfabetização de adultos.

12 — E' publicada a Portaria número 1.225, de 11-6-948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que transfere um curso de alfabetização de adultos de Regência para Bom Retiro, Município de Linhares.

12 — E' publicado o Decreto n.º 81, de 28-5-948, do Território de Guaporé, que cria a Vila Escolar na Cidade de Porto Velho, constituída de um grupo escolar, uma escola rural modelo, um curso normal regional, uma escola de aprendiza-zem e um estádio escolar.

12 — E' publicado o Decreto número 86, de 4-6-948, do Território de Guaporé, que dá denominação às escolas isoladas que ainda não a tenham.

12 — E' publicado o Decreto número 87, de 4-6-948, do Território de Guaporé, que cria uma escola isolada na Ilha de Assunção, no Rio Madeira, uma escola rural modelo anexa ao Curso Normal Regional Carmela Dutra, e uma escola isolada no quilômetro 2 da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré.

13 — E' publicado o Decreto número 18.149-A, de 9-6-948, do Estado de São Paulo, que dá a denominação de Dr. Antenor Soares Gandra à Escola Industrial de Jundiá.

15 — E' publicada a Resolução n.º 13, de 14-6-948, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que dá denominação a quatro novas escolas rurais.

15 — E' publicado o Decreto número 10, de 8-6-948, do Estado do Piauí, que transfere de localidade 8 escolas, em Municípios do Estado.

15 — E' publicada a Lei n.º 145, de 14-6-948, do Estado do Rio de Janeiro, que concede auxílio de Cr\$ 150.000,00 à Faculdade Fluminense de Filosofia.

16 — E' publicada a Ordem de Serviço n.º 10, de 15-6-948, do Diretor do Departamento de Educação Técnico-profissional da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o plano a ser executado no 2.º período de aulas, a se iniciar no dia 2 de agosto.

16 — E' publicado o Decreto número 883, de 15-6-948, do Estado do Ceará, que aprova o Regulamento da Secretaria de Agricultura e Obras Públicas.

16 — E" publicada a Portaria de 16-0-948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que transcreve instruções à inscrição no Curso Intensivo das Missões Pedagógicas Itinerantes.

17 — E' publicado o Boletim número 8, de 16-6-948, do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do Distrito Federal, que traz a relação dos livros didáticos aprovados nos meses de abril e maio de 1948.

17 — São publicadas as Leis nú-meros 217, 218 e 219, de 11-6-948, do Estado do Ceará, que abrem créditos no valor de Cr| 330.000,00, destinados a construção de prédios escolares.

17 — E' publicada a Lei n.º 222, de 11-6-948, do Estado do Ceará, que deva para Cr\$ 15.000,00 subvenção concedida ao Patronato Maria Imaculada, de Sobral,

17 — E publicada a Lei n.º 224, de 11-6-948, do Estado do Ceará, que autoriza a abertura do crédito especial de Cr\$ 200.000,00 destina-dos à construção do edifício do grupo escolar de Pedra Branca.

17 — E' publicado o Ato de 15-6 de 1948, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transfere a escola de Siqueira Campos para Farinha Seca, no Município de Macaé.

17 — São publicadas as Deliberações ns. 124 e 125, de 16-6-948, do Estado do Rio de Janeiro, que denominam, respectivamente, Durval Ferreira da Cunha, o grupo escolar de Rio do Ouro, e Alberto José de

Paula e Silva, o grupo escolar de Venda da Cruz, ambas no Município de São Gonçalo.

18 — E' publicada a Portaria número 1.239, de 17-6-948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola em Tancredo, Município de Santa Teresa.

18 — E publicado o Ato de 14-6 de 1948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que cassa a subvenção concedida à escola diurna de Fazenda da Saudade, Município de Bom Jardim.

18 — E publicado o Decreto n.º 3.383, de 17-6-948, do Estado do Rio de Janeiro, que cria um curso de ensino do segundo grau no Município de Santa Maria Madalena.

18 — E publicada a Deliberação n.º 126, de 17-6-948, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina Júlia Cortines o jardim de infância de Niterói,

18 — São publicados os Decretos ns. 18.158, 18.159 e 18.160, de 16-6 de 1948, do Estado de São Paulo, que dão denominação a três estabelecimentos de ensino, nos Municípios de Santo André, Iacanga e Araraquara,

19 — E' publicada a Lei n.º 46, de 19-6-948, do Estado de Sergipe, que fixa as bases para o aumento de vencimento do magistério público primário e dá outras providências.

19 — São publicadas as Portarias ns. 179 e 182, de 18-6-948, da Delegacia de Educação de Adultos do

Estado da Bahia, que transfere 2 classes nos Municípios Santa Cruz, Cabralia e Porto Seguro.

19 — E' publicada a Portaria número 1.258, de 18-6-948 do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que transfere a escola São João Pequeno para Fazenda Orlando Rossi, no Município de Colatina.

19 — E' publicada a Portaria n.º 1.262, de 18-6-948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola em São Joaquim, Município de Itapemirim.

20 — E' publicada a Portaria n.º 1.463, de 19-6-948, do Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, que transfere a escola de Desterro, Município de Cachoeira, para Cavaco, Município de São Gonçalo dos Campos.

22 — E' publicada a Lei n.º 244, de 22-6-948, do Estado do Ceará, que autoriza a abertura do crédito especial de Cr\$ 10.000,00, como auxílio à Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, nas despesas com a Semana Ruralista.

22 — E' publicada a Portaria n.º 191, de 21-6-948, da Delegacia de Educação de Adultos do Estado da Bahia, que transfere a classe supletiva de Poções para Tanque da Nação, Município de Euclides da Cunha.

23 — São publicados os Estatutos da Campanha Nacional da Criança, Seção da Bahia.

24 — E' publicada a Ordem de Serviço n.º 35, de 23-3-948, do Diretor do Departamento de Educa-

ção Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre a organização das estatísticas de julho e agosto do corrente ano.

24 — E' publicado o Ato de 19-6 de 1948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que renova subvenção ao curso da Fazenda Providência, no Município de Trajano de Moraes.

24 — E' publicado o Decreto número 40, de 23-6-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria um grupo escolar na Colônia Rizícola, n.º 2, 3.º Distrito de Uruguaiana.

25 — E' publicado o Ato de 18-6 de 1948, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola da Fazenda da Ponte Alta, no Município de Barra Mansa, para Fazenda de Santo Antônio, no mesmo Município.

26 — E' publicada a Portaria n.º 88, de 7-5-948, da Delegacia de Educação de Adultos do Estado da Bahia, que transfere uma classe supletiva de Cangalheiro para Genipapo, no Município de S. Felipe.

26 — E' publicada a Deliberação n.º 126, de 25-6-948, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que denomina Guilherme Milward o Grupo Escolar de Santa Isabel do Rio Preto, Município de Marquês de Valença.

26 — E' publicada a Lei n.º 155, de 25-6-948, do Estado do Rio de Janeiro, que abre crédito de Cr\$ 550.000,00 para manutenção de estudantes pobres, em estabelecimentos de ensino localizados no território do Estado.

26 — E' publicado o Decreto n.º 3.386, de 25-6-948, do Estado do Rio de Janeiro, que cria 5 escolas primárias em municípios do Estado.

27 — E' publicado o Regimento Interno da Faculdade de Medicina da Universidade da Bahia.

27 — E' publicado o Ato de 14-6, de 1948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que cassa a subvenção cor*-cedida ao curso noturno do Município de Mangaratiba.

27 — São publicados Atos de 30-4 de 1948, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transferem 2 escolas de localidades, no Município de Teresópolis.

27 — São publicados Atos de 4-5 de 1948, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transferem de localidades duas escolas, no Município de Mage.

27 — São publicados os Atos de 16-6-948, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transferem de localidade uma escola no Município de Itaperuna, e outra no Município de Bom Jardim.

27 — E' publicado o Ato de 21-6 de 1948, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transfere a escola de Ivaí para Sítio Turma, Município de Itaperuna.

28 — São publicadas as Leis números 229 e 230, de 21-6-948, do Estado do Ceará, que abrem crédi-

tos de Cr\$ 400.000,00, para construção de dois grupos escolares.

28 — E' publicada a Lei n.º 231, de 21-6-948, do Estado do Ceará, que abre crédito especial de Cr\$. . . 15.000,00, como auxílio ao Colégio Sania Teresinha, da Cidade de Milagres.

28 — E' publicada a Lei n.º 232, de 21-6-948, do Estado do Ceará, que abre crédito de Cr\$ 40.000,00, destinados a construção de um prédio escolar na Vila de Iara, Município de Aurora.

29 — E' publicado o Decreto número 3.367, de 28-6-948, do Estado do Rio de Janeiro, que cria um curso de ensino do 2.º grau na sede do Município de São João da Barra.

29 — E' publicada a Lei n.º 104, de 21-6-948, do Estado de São Paulo; que dispõe sobre a criação, na Universidade de São Paulo, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo.

III ATOS DA ADMINISTRAÇÃO i MUNICIPAL

2 — E' publicada a Lei n.º 16, de 26-5-948, da Prefeitura Municipal de Fortaleza (Ceará), que eleva para 100 o número de escolas primárias.

3 — E' publicado o Decreto número 54, de 12-3-948, da Prefeitura Municipal de Santo Antônio de Pádua (Estado do Rio de Janeiro), que concede subvenção de Cr\$... 32.400,00 a instituições de educação e assistência.

i — E' publicada a Lei n.º 11, de 6-(-)918, da Prefeitura Municipal

de Sumidouro (Estado do Rio de Janeiro), que autoriza a criação de uma biblioteca municipal.

4 — E' publicado o Decreto número 88, de 5-5-948, da Prefeitura Municipal de Barra Mansa (Estado do Rio de Janeiro), que cria uma escola mista denominada Escola Municipal Saturnina de Carvalho.

4 — E' publicada a Deliberação n.º 1.509, de 8-6-948, da Prefeitura Municipal de Niterói, (Estado do Rio de Janeiro), que isenta do imposto predial o imóvel pertencente à União dos Professores Primários do Estado.

5 — E' publicada a Resolução n.º 1, de 12-3-948, da Prefeitura Municipal de Gabo Frio (Estado do Rio de Janeiro), que concede auxílio a professor municipal.

5 — E' publicado o Decreto número 3, de 28-4-948, da Prefeitura Municipal de Nilópolis (Estado do Rio de Janeiro), que concede subvenções na importância de Cr\$ 50.000,00, a estabelecimentos de ensino e entidades recreativas.

9 — E' publicado o Ato de 10-4, de 1948, do Prefeito Municipal de Sapucaia (Estado do Rio de Janeiro), que transfere a escola municipal n.º 22, de Cachoeira Alta para Covanca.

11 — E' publicada a Deliberação n.º 6, de 31-3-948, da Prefeitura Municipal de Cambuci (Estado do Rio de Janeiro), que concede Cr\$ 13.400,00 de subvenções a estabelecimentos de assistência e desportos.

12 — São publicados os Decretos ns. 52, 53 e 54, de 1-4-948, da Pre-

feitura Municipal de Campina Grande (Paraíba), que concedem Cr\$ 550,00 a 3 escolas primárias do município.

12 — E' publicada a Deliberação n.º 7, de 10-4-948, da Prefeitura Municipal de Cambuci (Estado do Rio de Janeiro), que abre crédito especial de Cr\$ 17.000,00 destinados a construção de escola rural de Paineiras.

13 — E' publicada a Lei n.º 20, de 10-5-948, da Prefeitura Municipal de Barra Mansa (Estado do Rio de Janeiro), que isenta de tributos municipais a Sociedade Brasileira de Autores Teatrais.

13 — E' publicado o Decreto número 34, de 1-5-948, da Prefeitura Municipal de Barra Mansa (Estado do Rio de Janeiro), que concede subvenções a estabelecimentos de ensino e assistência, ivj valor de Cr\$ 81.800,00.

15 — E' publicada a Deliberação n.º 11, de 14-4-948, da Prefeitura Municipal de Vassouras (Estado do Rio de Janeiro), que concede subvenções a escola profissional, orfanato e caixa escolar, no valor global de Cr\$ 44.200,00.

15 — E' publicada a Lei n.º 14, de 20-3-948, da Prefeitura Municipal de Pirai (Estado do Rio de Janeiro), que eleva para 8 o número de professores extranumerários.

15 — E' publicada a Resolução n.º 15, de 4-5-948, da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu (Estado do Rio de Janeiro), que cria o iü-ivísio Municipal de Nova Iguaçu o dá outras providências.

15 — E' publicado o Decreto n.º 68, de 11-5-948, da Prefeitura Municipal de Vassouras (Estado do Rio de Janeiro), que extingue um cargo de Professor.

15 — E' publicado o Decreto n.º 97, de 20-4-948, da Prefeitura Municipal de Pirai (Estado do Rio de Janeiro), que subvenciona, com a quantia total de Cr\$ 36.000,00, Instituições de saúde, assistência e desportos.

10 — E' publicada a Lei n.º 72, de 12-6-948, da Prefeitura Municipal de Recife (Pernambuco), que cancela débito da Liga Pernambucana contra a Mortalidade Iafantil.

24 — São publicadas as Resoluções ns. 16 e 17, de 28-5-948, da Prefeitura Municipal de São Fidélis (Estado do Rio de Janeiro), que feriam duas escolas municipais.

24 — E' publicada a Lei n.º 74, s/d, da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), (Hic regula o art. 100 da Lei Orgânica do Município, relativo aos servidores municipais que estejam fazendo curso.

26 — E' publicada a Resolução n.º C). de 30-4-948, da Prefeitura Municipal de São João de Meriti (Estado do Rio de Janeiro), que autoriza a Prefeitura a contratar um cirurgião-dentista com o fim de atender os escolares do município.

IV — NOTICÍAIUO

1 — Realizou-se em Belo Horizonte (Minas Gerais) a tomada de posse do novo Diretório Acadêmico

da Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais.

1 — E' inaugurado em Xapuri (Acre) um moderno prédio destinado ao grupo escolar da cidade.

2 — No gabinete do Ministro da Educação, realiza-se o ato da assinatura dos acordos entre o Ministério da Educação e os Estados do Rio Grande do Norte e Goiás, segundo os quais, serão instalados em cada um dos referidos Estados 400 classes de ensino supletivo.

3 — A S. A. Moinho Santista ofereceu à Campanha Nacional da Criança a importância de Cr\$... 500.000,00.

4 — O Instituto Lafayette, da Cidade do Rio de Janeiro, comemora o 32.º aniversário da sua fundação.

5 — A Escola Normal Mário Cassanta, de Miras Ger&is, assiste ao transcurso do seu 36.º aniversário de fundação.

6 — Segue para os Estados Unidos, a fim de receber o título de doutor *Honoris rmt.sa*, peias Universidades de Harvard e Princeton, o Sr. Osvaldo Aranha.

6 — Em S. Lourenço (Rio Grande do Sul) é inaugurado o novo edificio do Grupo Escolar Cruzeiro do Sul.

8 — O Ministério da Educação assina um acordo com o Estado de Mato Grosso para a instalação de 150 classes de ensino supletivo no território dèssè Estado.

8 — A Faculdade de Direito do Rio de Janeiro comemora o centenário do nascimento do seu funda-

dor, Professor Benedito Cordeiro dos Campos Valadares.

10 — Transcorre o 25.º aniversário de fundação do Semiivírio Belo Horizonte.

10 — Foram localizadas, pelo INEP, no Rio Grande do Sul, 198 escolas primárias, como parte do plano federal de desenvolvimento da rede escolar primária do país.

11 — O Secretário de Educação o Cultura do Estado do Rio de Janeiro inaugurou, no Município de Mage, um novo grupo escolar.

16 — Mo salão da Associação Brasileira de Imprensa, foi fundada a União dos Professores Primários do Distrito Federal.

17 — Fundou-se em Cataguases (Minas Gerais) uma associação denominada Grêmio Cultural Santo

Tomás de Aquino, para estudos de filosofia.

17 — Foi inaugurada no Município de Leverger (Mato Grosso) uma escola rural, construída por determinação do General Rondon.

18 — A Fundação Getúlio Vargas comunicou ao Departamento Nacional de Educação que está preparando 70.000 cartilhas para a educação de adultos.

28 — O Presidente da República, e altas autoridades assistiram à inauguração da Escola 1-2 do SENAI, em Triagem (Distrito Federal).

30 — É assinado, no Ministério da Educação e Saúde, o acordo com o Estado do Maranhão, destinado à instalação de 050 cursos de educação de adultos nesse Estado.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE JULHO DE 1948

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

2 — E' publicado o Decreto número 25.133, de 25-6-948, que concede reconhecimento, sob regime de inspeção permanente, ao curso ginasial do Ginásio N. S. da Aparecida, com sede em Ipameri, no lis lui lo de Goiás.

3 — E' publicado o Decreto nú-ni.'in 25.129, de 15-6-948, que concede reconhecimento aos cursos de física, letras anglo-germânicas e didática, da Faculdade de Fisologia, Ciências e Leiras Manuel da Nóbrega. com sede na Capital do Estado de Pernambuco.

5 — E' publicada a Portaria número 104, de 3-6-948, do Ministro da Guerra, que aprova as Instruções para o funcionamento, em 1949, do curso de Topografia, de que trata o Aviso n.º 474, de 31-5, de 1948.

5 — E' publicada a Portaria número 422, de 28-6-948, do Ministério da Agricultura, que aprova as Instruções para o funcionamento do curso avulso prático de Engenharia Rural, para Agrônomos da Divisão do Fomento da Produção Vegetal, expedidas pelo Diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

8 — E' publicado o Decreto número 25.130, de 25-6-948, que con-cede reconhecimento, sob regime de inspeção permanente, ao curso ginasial do Ginásio N. S. das Graças, com sede em Parnaíba, no Estado do Piauí.

10 — E' publicado o Decreto Legislativo n.º 8, de 1948, que aprova o Convênio Cultural, firmado pelos governos da República dos Eslados Unidos do Brasil e República da China, a 27-3-946.

12 — E' publicada a Portaria n.º 515, de 5-7-948, do Ministro da Agricultura, quo aprova as Instruções jiara o funcionamento do curso avulso de Observadores Meleoro-Agrícolas.

12 — E' publicada a Portaria número 520. de 5-7-948, do Ministro da Agricultura, que aprova as Ins-Iruções para o funcionamento do Curso Avulso de Melhoramento de Plantas Cultivadas.

13 — E' publicado o Despacho de 12-4-948, do Ministro da Educação. que autoriza, condicionalmente, a inspeção preliminar ao Ginásio Estadual de Campos de Jordão, no Estado de São Paulo.

13 — E' publicado o Despacho de 2-4-948, do Ministro da Educação, que cassa a licença, para funcionamento condicional, ao Ginásio de

Lambari, com sede em Lambari, no Estado de Minas Gerais.

13 — E' publicado o Despacho de 2-4-948, do Diretor do Ensino Secundário, que autoriza o funcionamento de curso ginásial noturno do Colégio Regente Feijó, com sede em Ponta Grossa, no Estado do Paraná.

13 — E' publicado o Despacho de 0-4-948, do Diretor do Ensino Secundário, que autoriza o funcionamento do curso colegial noturno do Colégio Estadual de Campos, com sede em Campos, no Estado do Rio de Janeiro.

15 — E' publicada a Lei n.º 300, de 12-7-948, que doa terreno ao Paulistano Esporte Clube, com sede na Cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba.

15 — ■ E' publicada a Portaria n.º 158, de 27-2-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar aos cursos comerciais básico e técnico de contabilidade da Escola Técnica de Comércio Santos Dumont, com sede em Santos Dumont, no Estado de Minas Gerais.

15 — E' publicada a Portaria n.º 145, de 26-2-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao curso técnico de contabilidade da Escola Técnica de Comércio Providência, com sede no Distrito Federal.

15 — E' publicada a Ata de 17-3 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 1.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

15 — E' publicada a Ata de 19-3 de 1948, do Conselho Nacional de

Educação, relativa à 2.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

15 — E' publicada a Ata de 22-3, de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 3.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

15 — E' publicada a Ata de 29-3, de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 4.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

15 — E' publicada a Ata de 31-3, de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 5.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

10 — E' publicada a Lei n.º 301, de 13-7-948, que dispõe sobre matrícula, nas escolas primárias, para os filhos de agricultores de circo.

17 — São publicadas as Instruções para as provas de validação de diplomas de Agrônomo, Engenheiro Agrônomo e Veterinário, expedidas nos termos do item V da Portaria n.º 170, de 24-9-940.

17 — E' publicada a Portaria n.º 180, de 15-3-948, do Ministro da Educação, que cassa, a pedido, a inspeção preliminar, concedida aos cursos comerciais básico e técnico de contabilidade da Escola Técnica de Comércio Brasil, com sede na Capital do Estado de São Paulo.

17 — E' publicada a Portaria número 181, de 15-3-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar aos cursos comerciais básico e técnico de contabilidade da Escola Técnica de Comércio Sousa Marques, com sede no Distrito Federal.

17 — E' publicada a Ordem de Serviço n.º 2, de 1-7-948, do Reitor da Universidade do Brasil, que dis-

põe sobre o serviço de alimentação das unidades universitárias.

22 — E' publicado o Decreto n.º 25.132, de 25-6-948, que concede reconhecimento, sob regime de inspeção permanente, ao curso ginasial do Ginásio N. S. do Carmo, com sede em Cataguases, no Estado de Minas Gerais.

22 — E' publicada a Portaria n.º 291, de 11-5-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar aos cursos comerciais básico e técnico de contabilidade da Escola Técnica de Comércio Pirajuí, com sede em Pirajuí, no Es-laile de são Paulo.

23 — K' publicada a Portaria n.º 319, de 28-5-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliroiivir ans cursos comerciais básico e técnico de contabilidade da Escola Técnica de Comércio Rui Barbosa, com sede em Piraju, no Estado de são Paulo.

L'(> — E' publicada a Portaria número 07, de 21-7-918, do Ministro ila Educação, que estabelece o critério ila adaptação de estudantes de cursos comerciais, de que trata o Decreto n.º 20.158, de 30-6-931, aos cursos similares da vigente organização du ensino comercial.

27 — E' publicado o Aviso número 614, de 26-7-948, do Ministro da Guerra, que cria, na Escola Técnica do Exército, um "Curso Especializado de Direção de Tiro", como extensão do "Curso Industrial e de armamento".

27 — E' publicado o Aviso número 615, de 26-7-948, do Ministro da Guerra, que dispensa os sargen-

tos das armas e dos serviços, do requisito de arregimentação para matrícula nos diferentes cursos.

27 — E' publicado o Aviso número 616, de 26-7-948, do Ministro da Guerra, que atribui o coeficiente 1 ao Curso de Especialistas Dacti-lógrafos que, pelo Aviso n.º 486, de 2-6-948, foi equiparado ao Curso de Comandante de Pelotão, para efeito de promloção.

27 — E' publicado o Aviso número 617, de 26-7-948, rio Minislrn da Guerra, que considera equivalente à conclusão da 2.ª série do Curso Clássico ou do Curso Científico do ensino secundário, para os fins da alínea // do art 39 do Regulamento para os C. P. O. R., a conclusão da 2.ª série dos Cursos Comerciais Técnicos, Cursos de 2.º ciclo industrial e Curso Normal do segundo ciclo.

27 — E' publicada a Portaria número 365, de 3-7-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao curso técnico de contabilidade da Escola Técnica de Comércio de Tietê, com sede em Tietê, no Estado de São Paulo.

28 — E' publicada a Portaria número 386, de 27-7-948, do Ministro da Educação, que dispõe sobre matrícula de técnicos agrícolas em escolas superiores.

28 — E' publicada a Portaria número 375, de 17-7-942, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao curso comercial básico da Escola Comercial Silva Mendes, com sede no Distrito Federal.

28 — E' publicada a Portaria número 374, de 17-7-948, do Ministro

da Educação, que concede inspeção preliminar ao curso técnico de contabilidade da Escola Técnica de Comércio D. Pedro II, com sede em São João da Boa Vista, no Estado de São Paulo.

28 — E' publicada a Portaria n.º 376, de 17-7-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao curso comercial básico da Escola Comercial Hacaense, com sede em Macaé, no Estado do Rio de Janeiro.

29 — E' publicado o Decreto número 25.225, de 15-7-948, que concede reconhecimento ao curso de ciências econômicas, da Faculdade de Estudos Econômicos do Liceu Coração de Jesus, com sede na Capital do Estado de São Paulo.

29 — E' publicado o Decreto número 25.263, de 27-7-948, que altera os arts. 14, 19, 24 e 27 do Regulamento da Escola de Guerra Naval.

30 — E' publicada a Lei n.º 306, de 24-7-948, que autoriza a abertura de crédito especial para atender a pagamento de gratificação de magistério ao Professor Catedrático João de Sabóia Barbosa.

30 — E' publicado o Decreto Legislativo n.º 11, de 22-7-948, que ratifica o Convênio Cultural, firmado no Rio de Janeiro, em 16-4-947 pelos Governos do Brasil e do Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte.

30 — E' publicado o Decreto Legislativo n.º 12, de 22-6-948, que ratifica a Convenção Interamericana, sobre Direitos de Autor, em Obras Literárias, Científicas e Ar-

tísticas, celebrada em Washington, de 1 a 22-6-946.

30 — E' publicado o Decreto número 24.989, de 25-5-948, que concede reconhecimento ao, curso de Ciências Econômicas de Pernambuco, com sede na Capital do Estado de Pernambuco.

30 — E' publicada a Portaria número 607, de 26-7-948, do Ministro da Agricultura, que aprova as Instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Sericultura, na Inspetoria Regional de Sericultu-ra, em Barbacena.

31 — W' publicada a Ata de 2-4, de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 6.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

31 — E' publicada a Ata de 5-4, de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 7.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

31 — E' publicada a Ata de 7-4, de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 8.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

31 — E' publicada a Ata de 9-4, de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 9.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

31 — E' publicada a Ata de 12-4, de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 10.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

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

1 — E' publicada a Ordem de Serviço n.º 36, de 30-6-948, do Diretor do Departamento de Educação

Primária da Prefeitura do Distrito federal, que dispõe sobre gratificação pelo exercício em zonas e locais de difícil acesso.

1 — E' publicado o Decreto número 41, de 28-6-948, do Estado do Espírito Santo, que aprova e publica o Regimento do Departamento Estadual de Estatística.

1 — E' publicada a Deliberação n.º 128, de 30-6-948, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que dá o nome de Alfredo Pujol ao grupo escolar, criado no Município de Itaverá.

1 — E' publicada a Lei n.º 104, de 1-6-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre a criação, na Universidade de São Paulo, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo.

1 — E' publicada a Lei n.º 202, de 24-6-948, do Estado do Rio (Irandé do Sul), que estabelece as bases para a localização e construção do Estádio Municipal de Porto Alegre.

2 — E' publicada a Ordem de Serviço n.º 37, de 1-7-948, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre concurso de títulos para o cargo de diretor de escola, em comissão.

2 — E' publicado o Decreto número 88, de 1-7-948, do Estado da Paraíba, que transfere a escola rudimentar mista da localidade de Lapa, para a Fazenda olho D'água Salgada, no Município de Campina Grande.

2 — E' publicado o Decreto número 3.390, de 30-6-948, do Estado

do Rio de Janeiro, que cria um grupo escolar em Passa Três, Município de Itaverá.

2 — E' publicado o Decreto número 18.176, de 1-7-948, do Estado de São Paulo, que autoriza leilão de bens, com a finalidade de apurar fundos destinados à construção de uma escola de Belas Artes e de uma Pinacoteca.

2 — E' publicada a Lei n.º 158, de 1-7-948, do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre doação de imóvel à municipalidade de Caeté, para funcionamento de um grupo escolar.

3 — E' publicada a Ordem de Serviço n.º 38, de 2-7-948, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre serviço cumulativo nas escolas.

3 — E' publicada a Lei n.º 164, de 2-7-948, do Estado do Rio de Janeiro, que concede, ao Ginásio Duque de Caxias, isenção de imposto de transmissão de propriedade na aquisição de imóveis.

3 — São publicados Decretos de 2-7-948, do Estado de São Paulo, que criam 19 classes de ensino primário, localizam 5 escolas, transferem 7, anexam 8 e mudam a denominação de 8.

3 — E' publicada a Lei n.º 105, de 2-7-948, do Estado de São Paulo, que considera feriado estadual o dia 7 de julho de 1948, centenário do nascimento de Rodrigues Alves.

3 — E' publicada a Lei n.º 106, de 2-7-948, do Estado de São Paulo, que transfere o Comissariado de

Menores, para o Juízo Privativo de Menores da Capital.

3 — E' publicado o Decreto número 18.174-A, de 30-6-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre a abertura de um crédito especial de Cr\$ 150.000,00, na Universidade de São Paulo.

3 — São publicadas as Leis números 204 e 205, de 2-7-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que concedem auxílios de Cr\$ 50.000,00 à Casa do Estudante e de Cr\$ 200.000,00 ao Aéreo Clube de Cruz Alta.

3 — E' publicada a Portaria número 214, de 30-6-948, do Reitor da Universidade do Rio Grande do Sul, que dispõe sobre os trabalhos escolares dos alunos mestres da Faculdade de Filosofia.

4 — E' publicado o Decreto número 112, de 28-6-948, do Território do Acre, que reorganiza o Departamento de Saúde e dá outras providências.

4 — E' publicado o Decreto número 114, de julho de 1948, do Território do Acre, que transforma em reunidas as Escolas Isoladas Monte Castelo, do Município de Rio Branco.

6 — E' publicado o Decreto número 550, de 30-6-948, do Estado do Maranhão, que concede subvenções a estabelecimentos de ensino, no valor total de Cr\$ 36.000,00.

6 — E' publicado o Decreto número 551, de 30-6-948, do Estado do Maranhão, que equipara aos grupos escolares estaduais a Escola Agrupada Pe. Malagrida.

6 — E' publicado o Decreto número 18.179, de 4-7-948, do Estado de São Paulo, que institui luto oficial de 24 horas, nas repartições públicas e escolas, em homenagem à memória de Monteiro Lobato.

6 — E' publicado o Decreto número 18.180, de 5-7-948, do Estado de São Paulo, que dá a denominação de Monteiro Lobato ao Colégio Estadual e Escola Normal de Taubaté.

7 — E' publicado o Ato número 3.601, de 6-7-948, do Governado? do Estado de Pernambuco, que determina passem a denominar-se Grupo Escolar Professor Peixoto e Silva as Escolas Reunidas Professor Peixoto e Silva.

7 — São publicados os Decretos de 6-7-948, do Estado de São Paulo, que criam um grupo escolar, localizam 2 escolas, transferem sins e mudam a denominação de qualio.

7 — E' publicada a Lei n.º 107, de 6-6-948, do Estado de São Paulo, que autoriza o Govêrno do Estado a erigir, numa das praças centrais da Capital, um monumento ao Conselheiro Rodrigues Alves.

7 — E' publicada a Lei n.º 210, de 6-6-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que isenta a Mitra Diocesana de Uruguaiana do imposto de transmissão de propriedade, para compra de imóvel para instalação de seminário.

7 — E' publicada a Portaria número 65, de 6-7-948, do Secretário do Interior do Estado de Minas Gerais, que institui um Curso de Aperfeiçoamento dos Funcionários Municipais.

8 — E' publicada a Lei n.º 168, de 7-7-948, do Estado do Rio de Janeiro, que estabelece a substituição temporária dos professôres licenciados.

9 — E' publicada a Lei n.º 67, de 6-7-948, do Estado da Bahia, que abre créditos a diversas Secretarias do Estado, inclusive à de Educação p Saúde, no valor de Of i 10.459,40.

9 — São publicados os Decretos ns. 502 e 503, de 3-7-948, e número-õ04 e 505, de 6-7-948, do Estado de Mato Grosso, que criam escolas primárias, em número de 7, 8, 1 e 4, respectivamente, em municípios do Estado.

10 — E' publicado o Decreto número 3.391, de 9-7-948, do Estado do Rio de Janeiro, que cria um curso de ensino do 2.º grau no Município de Carmo.

10 — E' publicado o Decreto número 3.392, de 9-7-948, do Estado do Rio de Janeiro, que cria 5 escolas primárias em municípios do Estado.

10 — E' publicada a Lei n.º 38, de 1948, do Estado do Rio Grande do Sul, que abre o crédito de Cr\$ 550.000,00, para pagamento do auxílio concedido à Cidade dos Meni-iii.-, de Santa Maria.

12 — E' publicada a Lei n.º 214, de 12-7-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que isenta a Associação da Corgregação Mariana Nossa Senhora da Glória, do Colégio .Anchieia. do imposto de transmissão de propriedade sôbre terreno, destinado à construção da Casa da Juventude.

13 — W' publicada a Ordem de Serviço n.º 39, de 12-7-948, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sôbre professoras amparadas pelo art. 159 do Decreto-lei n.º 3.770, de 28-10-941.

13 — E' publicada a Lei n.º 69, de 9-7-948, do Estado da Bahia, que considera de utilidade pública a "União de Defesa e Assistência dos Professôres Primários da Bahia".

13 — E' publicada a Lei n.º 215, de 12-7-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede pensão \ ilalícia a 44 professoras particulares.

14 — K' publicado o Aviso n.º 2, de 12-7-948, do Presidente da Comissão da Campanha de Educação de Adultos no Distrito Federal, que indica os cursos já em funcionamento na Capital Federal.

14 — E' publicada a Lei n.º 72, de 13-7-948, do Estado da Bahia, qui' autoriza a construção do Teatro Castro Alves e abre, para isso, mu crédito inicial de Cr| 5.000.000,00.

14 — E' publicado o Ato de 7-7, de 1948, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do li in de Janeiro, que suspende o ensino na escola de Vila Fumaça, Município de Resende.

li — E' publicado o Ato de 9-7, de 1948, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que restabelece o ensino na Escola riº 7, de Engenhoca.

li — São publicados os Decreto.- de 13-7-948, do Estado de São Pau-

lo, que transferem de localidade 8 escolas, mudam denominação de 6 e local i/am uma.

14 — E' publicado o Decreto número 18.187, de 13-7-948, do Estado de São Paulo, que dá denominação a 2 grupos escolares, de Santo André e Sarapuí.

14 — E' publicado o Decreto número 18.188, do 13-7-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre lotação de cargo de Diretor, na Escola Normal e Ginásio Estadual de Graça.

14 — E' publicado o Decreto número 18.189, de 13-7-948, do Estado de São Paulo, que aprova os termos do contrato para locação, ao Governo do Estado, de um prédio, situado em Santópolis. Município de Coroados, destinado ao funcionamento do grupo escolar rural local.

14 — E' publicada a Lei n.º 160, de 13-7-948, do Estado de Minas Gerais, que autoriza a criação e construção de um grupo escolar na Cidade de Paracati.

14 — E' publicada a Lei n.º 167, do 13-7-948, do Estado de Minas Gerais, que autoriza o Governo do Estado a elevar as escolas reunidas da Vila Ibiliura, Município de Parreiras, à categoria de grupo escolar.

15 — E' publicado o Decreto número 553, de 14-7-948, do Estado do Maranhão, que dispõe sobre a transformação da Escola Reunida Paroquial em grupo escolar.

15 — E' publicada a Lei n.º 78, de 13-7-948, do Estado do Espírito Santo, que cria, no Quadro Único

do Estado, um cargo de Professor Secundário.

15 — E' publicado o Decreto número 506, de 9-7-948, do Estado de Mato Grosso, que cria, no Município de Dourados, 2 escolas primárias rurais.

15 — São publicados os Decretos ns. 507 e 509, de 12-7-948, do Estado de Mato Grosso, que criam 2 escolas primárias rurais, nos Municípios de Ponta Porã e Leverger.

16 — E' publicada a Lei n.º 173, de 5-7-948, do Estado do Rio de Janeiro, que autoriza o Governo a doar ao Clube Montanliês — Sociedade Cultural e Recreativa — um prédio, situado na Cidade de Santa Maria Madalena.

16 — E' publicada a Lei n.º 169, de 15-7-948, do Estado de Minas Gerais, que abre o crédito de Cr\$ 2.000.000,00, para construção de abrigos de menores.

17 — São publicados os Decretos ns. 91 e 92, de 16-7-948, do Estado da Paraíba, que transferem 2 escolas mistas, nos Municípios de Itaporanga e São João do Cariri.

17 — E' publicada a Portaria número 1.609, de 16-7-948, do Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, que aprova e transcreve o plano para a instituição do curso de formação de auxiliares de puericultura.

17 — E' publicado o Decreto número 3.394, de 16-7-948, do Estado do Rio de Janeiro, que cria uma escola primária na localidade de Santa Rita, Município de Teresópolis.

17 — E' publicada a Lei n.º 219, de 16-7-948, do Estado do Rio

grande do Sul, que isenta o Ginásio perseverança do imposto de transmissão de propriedade sobre imóvel destinado à sua instalação.

18 — E' publicado o Ato de 12-7 (je 1948, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que torna sem efeito o Ato de 22-6-948, que transferiu a escola da Fazenda de Ponta Allá para Fazenda de Santo Antônio, Município de Barra Mansa.

18 — 1" publicado o Ato de 12-7, de 1948, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transfere a escola de Balsamo para Lagoa, no Município de Bom Jesus do Itaba-posma.

18 — São publicados os Atos de U-7-948, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transferem 8 escolas, no Município de Angra loa Heis.

18 — !•!' publicado o Ato de 15-7, fle 1948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que concede subvenção ao curso noturno que funciona anexo Grupo Escolar Maurício de

çu, no Município Sapucaia.

18 — E' publicado o Decreto nú-Baero 122, de 13-7-948, do Território do Acre, que cria duas escolas, Bendo uma no Município de Brasília e outra no Município de Rio Bianco.

19 — E' publicada a Lei n.º 251, de 12-7-948. do Estado do Ceará, que autoriza a abertura do crédito especial de Cr\$ 40.000,00, como au-

xílio à Escola Frederico Hosanan, da Cidade de Ubajara.

19 — São publicados os Decretos ns. 43 a 60, de 17-7-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que concedem auxílios a associações de estudantes do Estado.

19 — E' publicado o Decreto número 61, de 17-7-948, do Estado do Rio Grande do Sui, que cria um grupo escolar na Colônia Risícola n.º 1. do Município de Osório.

20 — E' publicada a Lei n.º 106, de 3-5-948, do Estado do Maranhão, que autoriza o Puder Executivo a conceder, ao Município de Buriti de Inacia Vaz, o auxílio de Cr\$ 100.000,00, para construção do grupo escolar local.

20 — E' publicada a Lei n.º 212, de 19-7-948, do Estado de Pernambuco, que autoriza a abertura de crédito de Cr\$ 371.450,00, para ocorrer ao pagamento dos vencimentos de 44 professores extranumerários.

20 — E' publicada a Portaria número 1.357, de 19-7-948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola em Santo Agostinho. Município de Barra de São Francisco.

20 — E' publicada a Lei n.º 115, de 19-7-948, do Estado de São Paulo, que concede auxílio de Cr\$ 60.000,00 à delegação da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. em sua viagem à Europa.

21 — E' publicado o Ato número 3.271, de 20-7-948, do Governador do Estado de Pernambuco, que abre o crédito de Cr\$ 371.450,00,

autorizado pela Lei n.º 212, de 19-7 de 1948, para pagamento de professoras.

21 — E' publicado o Decreto n.º 3.397, de 20-7-948, do Estado do Rio de Janeiro, que cria um jardim de infância na Gidade de Campos.

21 — São publicados Decretos de 20-7-948, do Estado de São Paulo, que criam umi grupo escolar e 16 classes de ensino primário, localizam uma escola, anexam 2, transferem G, mudam denominação de 2 e suprimem uma.

21 — E' publicado o Decreto número 10.198, de 20-7-948, do Estado de São Paulo, que aprova os termos do contrato para locação, ao Govêrno do Estado, de dependências destinadas ao funcionamento de aulas <l; Escola de Educação Física.

21 — E' publicado o Decreto número 62, de 21-7-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio de Cr\$ 20.000,00, vi Federação Aquática do Rio Grande do Sul.

21 — São publicados os Decretos ns. 643 e 644, de 0-7-948, do Estado de Goiás, que alteram, sem aumento de despesa, a tabela explicativa da Serrei ária de Educação.

22 — São publicados os Decretos ns. 229, 230, 232 e 233, de 20-7-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que isentam do imposto de trans missão de propriedade, imóveis destinados a estabelecimentos de educação e assistência.

22 — E' publicado o Regimento lutei no da Colônia Agrícola Nacional de Goiás.

23 — E' publicado o Decreto número 554, de 21-7-948, do Estado do Maranhão, que abre o crédito de Cr\$ 3.850.000,00, destinados a construção do prédio da Biblioteca e Museu do Maranhão.

23 — E' publicado o Decreto número 555, de 22-7-948, do Estado do Maranhão, que concede Gr\$.. 306.000,00 de subvenção a instituições de assistência.

23 — E' publicado o Decreta DM mero 511, de 20-7-948, do Estado de Mato Grosso, que cria, na Fazenda Santa Fé, Município de Parnaíba, uma escola rural mista.

24 — E' publicada a Portaria número 1.380, de 22-7-948, do Estado do Espírito Santo, que transfere Q curso de alfabetização de adullns de Barra Seca para Alio Boa Vista, no Município de Itapemirim.

24 — E' publicado o Ato de 16-3 de 1948, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Eslado do Rio de Janeiro, que determina às escolas ns. 7 e 15, de Engenhoca, funcionarem em regime de dois turnos.

24 — E' publicada a Lei n.º 178, de 23-7-948, do Estado do Rio de Janeiro, que doa à Mitra Diocesana de Niterói, um terreno, onde será construído o Mosteiro de Visitação de Niterói, e uma escola de alfabetização gratuita.

24 — E' publicado o Decreto n mero 3.399, de 23-7-948, do Esta, do Rio de Janeiro, que cria u

escola primária na Fazenda Boa Visla, Município de Itaperuna.

24 — São publicados os Decretos de 24-7-948, do Estado de São Paulo, que criam uma escola, localizam 3 e mudam a denominação de uma.

24 — São publicadas as Leis números *237 e 239, de 22-7-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que isentam de imposto de transmissão de propriedade sobre compra de imóveis, destinados à Fundação Colégio Sanla Teresinha, de Santo Antônio, e à Sociedade Literária Padre Antônio Vieira, de São Leopoldo.

25 — E' publicado o Decreto número 127, de 20-7-948, do Território do Acre, que transforma em Museu do Acre, a casa que serviu de primeira sede do Seringal Empresa.

26 — E' publicada a Lei n.º 253, de 21-7-948, do Estado do Ceará, que altera, sem aumento de despesa, o orçamento da Secretaria de Educação e Saúde.

27 — E' publicada a Lei n.º 180, de 26-6-948, do Estado do Rio de Janeiro, que concede isenção de imposto de transmissão de propriedade à Sociedade Patrimonial Batista, de Campos, sobre aquisição de terrenos destinados a construção de escola.

28 — E' publicada a Lei n.º 214, de 27-7-948, do Estado de Pernambuco, que autoriza o Governador do Estado a conceder o auxílio de Cr\$ 20.000,00 ao Teatro do Estudante de Pernambuco.

28 — E' publicada a Lei n.º 215, de 27-7-948, do Estado de Pernambuco

buco, que autoriza o Governo do Estado a abrir um crédito até Cr\$ 50.000,00, em favor da União Estadual de Estudantes.

28 — E publicado o Ato de 27-7, de 1948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que concede subvenção ao curso noturno que funciona anexo à escola de Agulha dos Leais, Município de Santa Maria Madalena.

28 — E publicado o Decreto de 27-7-948, do Estado de São Paulo, que suprime a escola de Cruz das Posses, em Sertãozinho.

28 — E' publicada a Lei n.º 121, de 27-7-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre doação de imóvel ao Estado, para construção de um grupo escolar.

28 — E' publicado o Decreto número 18.213, de 27-7-948, do Estado de São Paulo, que reduz, cria e suplementa dotações do orçamento da Universidade de São Paulo, para o corrente exercício.

28 — E publicado o Decreto número 18.214, de 27-7-948, do Estado de São Paulo, que dá denominação de D. Gianina Morganti ao Grupo Escolar de Usina Tamoio, em Araraquara.

30 — E' publicado o Decreto número 556, de 27-7-948, do Estado do Maranhão, que dá o nome de Estado de São Paulo ao grupo escolar de Iguaratinga.

30 — E' publicado o Decreto número 18.218, de 29-7-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre lotação de 5 cargos de Professor Secundário, ao Ginásio Estadual de Ourinhos.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO
MUNICIPAL

3 — E publicada a Lei número 3.697, de 2-7-948, da Prefeitura Municipal de São Paulo, que dispõe, sobre concessão de auxílio de Cr\$ 50.000,00 ao Congresso Interamericano de Antigos Alunos da Companhia de Jesus.

9 — E publicado o Decreto número 86, de 25-6-948, da Prefeitura Municipal de Barra Mansa (Estado do Rio de Janeiro), que cria uma escola mista na Fazenda Santo Antônio, em Rialto, e dá-lhe a denominação de Escola Municipal Santo Antônio.

13 — E' publicada a Lei n.º 1, de 7-4-948, da Prefeitura Municipal de Monção (Estado do Maranhão), que concede subvenção a escolas particulares.

13 — E publicada a Lei n.º 2, de 19-5-948, da Prefeitura Municipal de Parnaramá (Estado do Maranhão), que faz doação de um terreno para construção de uma escola rural.

15 — E publicado o Decreto número 39, de 8-6-948, da Prefeitura Municipal de Trajano de Moraes (Estado do Rio de Janeiro), que extingue um cargo de Professor.

23 — E' publicado o Decreto número 3, de 9-7-948, da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis (Estado do Rio de Janeiro), que extingue um cargo de Professor.

24 — E' publicada a Lei n.º 3, de 1-6-948, da Prefeitura Municipal de Primeira Cruz (Estado do Maranhão), que autoriza o prefeito mu-

nicipal a criar duas escolas no município.

24 — E publicada a Lei n.º 3 de 1-6-948, da Prefeitura Municipal de Primeira Cruz (Estado do Maranhão), que concede subvenção às escolas particulares, que funcionarem nos povoados de Santo Amaro, Boa Vista, Trovosa, Cassó e Carrapatal.

31 — E' publicado o Decreto n.º 3, de 9-7-948, da Prefeitura Municipal de Bom Jesus de Ilabapoana (Estado do Rio de Janeiro), que concede subvenção a escola particular.

TV — NOTICIÁRIO

1 — Noticia-se de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), que foi lançada a pedra fundamental da Universidade do Rio Grande do Sul.

2 — A União Metropolitana de Estudantes, da Cidade do Rio de Janeiro, comemora seu primeiro lustro de existência.

3 — Na sede do Govêrno de Pernambuco, realizou-se a assinatura de numerosos acordos entre êste Estado e o Ministério da Educação e Saúde, para construções escolares e obras de assistência, contribuindo a União com Cr\$ 18.270.000,00.

5 — Falece em São Paulo o escritor Monteiro Lobato.

7 — Assumiu a Reitoria da Universidade do Paraná o Professor Ribeiro Macedo Filho.

8 — Foi assinado o acordo entre o Ministério da Educação e a Prefeitura do Distrito Federal, destinado a promover a instalação de

260 classes de ensino supletivo na capital do país.

8 — O Ministério da Educação foi informado da inauguração da 1.º das 124 escolas rurais, distribuídas ao Estado de Santa Catarina pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

8 — Acha-se na Cidade do Rio de Janeiro a Professora Júlia Elena Palácios, Catedrática de Direito Civil da Universidade de Buenos Aires, em viagem de intercâmbio cultural.

9 — Transcorre o 69.º aniversário de nascimento do Professor Carlos Chagas.

10 — Celebrou-se, entre o Ministério da Educação e o Estado de Minas Gerais, um acordo, pelo qual serão instalados, em território mineiro, 2.000 cursos de ensino supletivo.

17 — Com a presença de delegações de todos os Estados, instala-se, na Capital Federal, o XI Congresso Nacional de Estudantes.

18 — No auditório do Ministério da Educação, instala-se o II Congresso Nacional de Enfermagem.

20 — Chega a Fortaleza (Ceará) a Caravana Assis Chateaubriand, integrada por estudantes da Escola Politécnica de São Paulo, que visitam as obras de engenharia nordestinas.

21 — Convidado pelo SENAC, chega à Cidade do Rio de Janeiro o Professor Leon Walther, catedrático da Universidade de Genebra.

21 — Em viagem de estudos, chega a Goiânia (Goiás) uma caravana da Escola Nacional de Engenharia.

23 — Falece em São Paulo o escritor e educador Sud Mennucci, que, por diversas vezes, ocupou cargos de direção no setor educativo do Estado de São Paulo.

25 — Realiza-se em São Paulo a 1.ª Convenção dos Estudantes Secundários do Estado de São Paulo.

25 — A Faculdade de Medicina da Universidade do Rio Grande do Sul comemora o cinquentenário da sua fundação.

26 — Em todo o Estado da Bahia os estabelecimentos de ensino comemoram o "Dia do Professor".

28 — São registradas, no Departamento de Educação do Estado da Paraíba, 24 escolas primárias particulares.

29 — O Sr. Vandick Londres da Nóbrega toma posse do cargo de Diretor do Externato do Colégio Pedro II.

29 — E' assinado o acordo entre o Ministério da Educação e o Estado de São Paulo, para instalação de 1.800 cursos de alfabetização no Estado.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE AGOSTO DE 1948

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

2 — E' publicado o Decreto número 25.292, de 30-7-948, que abre, pelo Ministério da Educação e Saúde, o crédito especial de CR\$ 4.379,30, para pagamento de gratificação de magistério a professor.

7 — E' publicado o Decreto número 25.318, de 5-8-948, que concede subvenções a entidades desportivas, para o exercício de 1948.

7 — E' publicada a Portaria número 20, de 3-8-948, do Substituto do Diretor da Escola Nacional de Veterinária, que cancela as bolsas de estudo concedidas pelas Portarias ns. 9 e 11.

10 — E' publicada a Portaria número 372, de 14-7-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao curso técnico de confiabilidade da Escola Técnica de Comércio de Garça, com sede em Garça, no Estado de São Paulo.

10 — E' publicada a Portaria número 381, de 22-7-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar aos cursos comerciais básico e técnico de contabilidade da Escola Técnica de Comércio São Sebastião, com sede em Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo.

10 — E' publicada a Portaria número 383, de 22-7-948, do Ministro

da Educação, que concede inspeção preliminar ao curso técnico de secretariado da Escola Técnica de Comércio N. S. de Sioni, com sede em Campanha, no Estado de Minas Gerais.

10 — E' publicada a Portaria número 15, de 29-7-948, do Presidente do Serviço de Recreação Operária, que dispõe sobre concurso para grupos de amadores de Teatro.

11 — E' publicado o Aviso n.º 69, de 9-8-948, do Ministro da Aeronáutica, que dá à Escola de Comando do Estado Maior da Aeronáutica a designação numérica 63, para os efeitos da alínea *b* do artigo 13 do R. C. P. S. Aer.

11 — E' publicada a Portaria n.º 153G-2 de 9-8-948, do Ministro da Aeronáutica, que extingue o IV Grupamento do C. P. O. R. Aer., com sede na Base Aérea de Canoas.

12 — E* publicada a Lei n.º 318, de 6-8-948, que autoriza a abrir, pelo Ministério da Educação e Saúde, um crédito especial de Cr\$ 16.703, 20, para pagamento de diferença de gratificação de magistério a professor.

13 — E' publicada a Portaria n.º 634, de 10-8-948, do Ministro da Agricultura, que aprova as Instruções para o funcionamento do Curso Avulso prático de Inseminação Artificial.

ii — E' publicada a Lei n.º 321, de 9-8-948, que autoriza a abrir, pelo Ministério da Educação e Saúde, um crédito especial de Cr\$ 4.800.000,00. para contribuição do Governo à representação do Brasil na Olimpíada de Londres.

14 — E' publicada a Lei n.º 320, de 9-8-948, que dispõe sobre gratificação de magistério.

14 — E' publicada a Portaria número 622, de 16-7-948, do Ministro da Viação, que dispõe, em complemento à Portaria n.º 19, de 14-1, de 1948, sobre radioamadores da classe juvenil.

14 — E' publicada a Portaria n.º 635, de 10-8-948, do Ministro da Agricultura, que aprova as Instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Inseminação Artificial.

14 — E' publicada a Portaria n.º 410, de 12-8-948, do Ministro da Educação, que dispõe sobre a divisão territorial do país, para efeito das atividades do Departamento Nacional da Criança.

16 — E' publicado o Decreto número 25.178, de 5-7-948, que concede autorização para funcionamento dos cursos de Matemática e Letras Anglo-Germânicas da Faculdade Fluminense de Filosofia.

16 — E' publicado o Decreto número 25.355, de 11-8-948, que modifica o Regulamento para a Escola Militar de Resende.

17 — E' publicada a Lei n.º 329, de 13-8-948, que dispõe sobre gratificação de magistério.

17 — E' publicado o Decreto Legislativo n.º 12, de 22-7-948, que ratifica a Convenção Interamericana-

na sobre Direitos de Autor em Obras Literárias, Científicas e Artísticas, celebrada em Washington, de 1 a 22 de junho de 1946.

18 — E' publicado o Decreto número 25.271, de 23-7-948, que autoriza o Ginásio Sobralense, com sede em Sobral, no Estado do Ceará, a funcionar como colégio, e muda-lhe a denominação para Colégio Sobralense, e concede reconhecimento aos cursos clássico e científico.

20 — E' publicada a Portaria número 129, de 18-8-948, do Ministro da Guerra, que revigora, para 1949, as "Instruções para Admissão às Escolas Preparatórias em 1948". aprovadas pela Portaria n.º 174, de 28-7-947.

20 — E' publicada a Portaria n.º 130, de 18-8-948, do Ministro da Guerra, que revigora, para 1949, as "Instruções para Admissão à Escola Militar de Resende, em 1948", aprovadas pela Portaria n.º 175, de 28-7-947.

21 — E' publicado o Decreto número 25.272, de 29-7-948, que autoriza o Ginásio Sinodal, com sede em São Leopoldo, no Estado do Rio Grande do Sul, a funcionar como colégio, muda-lhe a denominação para Colégio Sinodal, e declara que seus cursos clássico e científico funcionarão sob regime de inspeção preliminar.

27 — E' publicada a Lei n.º 338, de 19-8-948, que autoriza a abrir, pelo Ministério da Educação e Saúde, um crédito especial de Cr\$. . . 25.606,40, para pagamento de gratificação de magistério a professor.

27 — E' publicado o Decreto número 25.398, de 25-8-948, que dispõe sobre o Comando da Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais.

30 — E' publicada a Portaria n.º 662, de 23-8-948, do Ministro da Agricultura, que aprova as Instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Mineralogia, Petrografia e Geologia Econômica.

30 — E' publicada a Portaria número 003, de 23-8-948, do Ministro da Agricultura, que aprova as Instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Instrumentos Meteorológicos, expedidas pelo Diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

30 — E' publicada a Portaria n.º 411, de 12-8-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao curso técnico de conta-tabilidade da Escola Técnica de Comércio Castro Alves, com sede na capital do Estado de São Paulo.

30 — E' publicada a Portaria n.º 413, de 12-8-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao curso técnico de contabilidade da Escola Técnica de Comércio Dr. Joaquim Murтинho, com sede em Presidente Prudente, no Estado de São Paulo.

31 — E' publicada a Lei n.º 340, de 20-8-948, que autoriza a abrir, pelo Ministério da Agricultura, um crédito especial de Cr\$ 44.980,00 para pagamento de gratificação de magistério a professores.

31 — E' publicada a Portaria n.º 392, de 30-8-948, do Diretor Geral do Departamento Administrativo do Serviço Público, que cria,

nos Cursos de Administração da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento, os Cursos Especiais de Técnico de Imigração, de Técnico de Colonização, e de Especialização em Imigração e Colonização, e aprova as Instruções reguladoras para o seu funcionamento.

31 — E' publicada a Portaria n.º 070, de 28-8-948, do Ministro da Agricultura, que altera a Portaria n.º 676, de 24-9-940, que baixou as instruções reguladoras dos exames de validação dos diplomas de agrônomo e veterinário.

31 — E' publicada a Portaria n.º 07, de 31-5-948, do Ministro da Educação, que estabelece o critério de adaptação de alunos do curso ginásial ao comercial básico.

31 — E' publicada a Portaria n.º 420, de 16-8-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao curso técnico de contabilidade da Escola Técnica de Comércio Brasilux, com sede na capital do Estado de São Paulo.

31 — E' publicado o Despacho de, 4-5-948, do Ministro da Educação, que homologa decisão sobre matrícula e frequência nos cursos da Escola de Engenharia da Universidade de Minas Gerais.

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

2 — E' publicada a Ordem Serviço n.º 43, de 31-7-948, do diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que expede os car-

dápios organizados pelo Setor de Alimentação Escolar.

2 — E' publicado o Decreto número 277, de 29-7-948, do Estado de Santa Catarina, que transfere escola mista, no Município de Bom Retiro.

3 — São publicadas as Instruções n.º 10, de 2-8-948, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que estabelecem as bases para o concurso de títulos para o provimento de cargo de diretor de estabelecimento de ensino primário, em comissão.

3 — E' publicada a Ordem de Serviço n.º 44, de 2-8-948, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o ensino nas escolas primárias.

3 — E' publicada a Resolução n.º 48-017, de 20-7-948, do Conselho Desportivo Escolar do Estado do Espírito Santo, que aprova o Hino Olímpico do Estudante Capixaba.

3 — E' publicado o Decreto número 3.400, de 2-8-948, do Estado do Rio de Janeiro, que cria escola primária em cada um dos municípios: Rio das Flores, Itaboraí, Campos, Itaperuna e São Gonçalo.

3 — São publicados os Decretos ns. 278 e 279, de 31-7-948, do Estado de Santa Catarina, que transferem escolas mistas no Município de Canoinhas.

3 — E' publicada a Lei n.º 248, de 31-7-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que isenta o Serviço Nacional de Aprendizagem Co-

mercial do pagamento de todo e qualquer imposto estadual.

3 — E' publicada a Lei n.º 181, de 2-8-948, do Estado de Minas Gerais, que estabelece o critério de prioridade para construção de prédios escolares.

4 — E' publicado o Decreto número 3.401, de 3-8-948, do Estado do Rio de Janeiro, que cria escola em Muribeca, Município de São Sebastião do Alto.

4 — São publicados Atos de 3-8, de 1948, do Estado de São Paulo, que transferem escolas para os Municípios de Jundiá, Ribeirão Bonito, São Carlos, Presidente Prudente, Bari, Sertãozinho e Quatá.

4 — E' publicado Ato de 3-8-948, do Estado de São Paulo, que localiza escolas na capital e nos Municípios de Paranapanema, Avaí, Mogi das Cruzes, São Bento do Sapucaí, São José dos Campos, Urupês, Tanabi, Fernandópolis, Mirassol, Monte Aprazível, José Bonifácio, Votuporanga e Potirendaba.

4 — E' publicado Ato de 3-8-948, do Estado de São Paulo, que muda denominação de escolas dos Municípios de Urupês, Fernandópolis, Monte Aprazíveis, José Bonifácio e Votuporanga.

4 — E' publicada a Lei n.º 127, de 3-8-948, do Estado de São Paulo, que concede auxílio de Cr\$ 250.000,00 à Federação Universitária Paulista de Esportes.

4 — São publicadas as Leis números 250 e 252, de 2-8-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que isentam associações de imposto de

transmissão de propriedade "inter-vivos".

5 — E publicado o Decreto-lei n.º 221, de 4-8-948, do Estado do Amazonas, que concede pensão de Cr\$ 2.000,00 a estudante pobre.

5 — E' publicada a Lei n.º 183, de 4-8-948, do Estado do Rio de Janeiro, que dá o nome de Aureliano Portugal à escola típica rural de Lídice.

5 — E' publicado o Ato de 19-4 de 1948, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino na escola de Imburi, Município de São Fidélis.

6 — E publicada a Ordem de Serviço n.º 15, de 5-8-948, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre confirmação das inscrições para o concurso de títulos para provimento do cargo de diretor de estabelecimento de ensino primário, em comissão.

8 — E publicada a Lei n.º 217, de 5-8-948, do Estado de Pernambuco, que abre crédito especial de Cr\$ 200.000,00 para material necessário aos serviços da Escola de Química de Pernambuco.

6 — E publicada a Lei n.º 218, de 5-8-948, do Estado de Pernambuco, que transfere subvenção de Cr\$ 6.000,00 da Casa do Pobre para o Colégio São Luís.

7 — E' publicado o Decreto número 317, de 3-7-948, do Estado do Pará, que transfere escola isolada de Jaburá do Jaime, Município de Breves, para Boca do Rio Curto, no mesmo Município.

7 — E' publicada a Lei n.º 184, de 6-8-948, do Estado do Rio de Janeiro, que dá o nome de Antônio Dias Lima à escola típica-rural de Cunhambebe.

8 — São publicadas as Portarias ns. 1.468 e 1.469, de 7-8-948, do Secretário de Educação do Estado do Espírito Santo, que transferem sede de duas escolas no Município de Cariacica.

9 — E' publicada a Ordem de Serviço n.º 47, de 17-8-948, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre visitas aos estabelecimentos de ensino.

9 — E' publicada a Lei n.º 256, de 2-8-948, do Estado do Ceará, que adota as medidas Complementares a encampação da Faculdade de Farmácia e Odontologia, e dá outras providências.

9 — E' publicado o Decreto número 280, de 3-8-948, do Estado de Santa Catarina, que cessa desdobramento de escola mista no Município de Ibirama.

10 — E publicada a Ordem de Serviço n.º 48, de 9-8-948, do Diretor de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre a revisão dos atuais programas para o curso primário.

10 — São publicados os Decretos ns. 281 e 282, de 6-8-948, do Estado de Santa Catarina, que transferem escolas mistas no Município de Xapencó.

10 — E' publicado o Decreto n.º 283, de 6-8-948, do Estado de Santa Catarina, que cessa desdobra-

monto de escolas mistas no Município de Campos Novos.

10 — São publicadas as Leis números 259 e 266, de 7 e 9 de agosto de 1948, respectivamente, que isentam Ginásio e Colégio de pagamento de imposto de transmissão de propriedade "inter-vivos".

11 — E' publicado o Decreto-lei n.º 223, de 10-8-948, que autoriza o Poder Executivo do Estado do Amazonas a doar à Prefeitura Municipal de Itacoatiara um imóvel para utilização do material em obras de necessidade geral, como sejam a Maternidade e o Colégio N. S. do Rosário.

11 — São publicados Atos de 10-8-948, do Governo do Estado do Rio de Janeiro, pelos quais são concedidas quatro bolsas de estudo para frequência à Escola de Enfermagem daquele Estado.

11 — E' publicado o Decreto número 18.232, de 10-8-948, do Estado de São Paulo, que dá a denominação de Galdino de Castro ao Ginásio Estadual de Cajuru.

11 — São publicados Atos de 10-8-48, do Estado de São Paulo, que localizam escolas nos Municípios de Piracicaba, Americana, Lins e Gália.

11 — São publicados Atos de 10-8-948, do Estado de São Paulo, que transferem escolas para os Municípios de Piracicaba, Valparaíba, Itaberá] Itapeva, Itapetininga, Bragança Paulista, Aparecida, São Bernardo do Campo e Guaratinguetá. 11 — São publicados Atos de 10-8-48, do Estado de São Paulo, que mudam a denominação de es-

colas em Piracicaba, Itapecerica da Serra, Taubaté e Valparaíba.

11 — E' publicado Ato de 10-8, de 1948, do Estado de São Paulo, que cria quatro classes no Colégio Estadual e Escola Normal de Mogi das Cruzes.

11 — E' publicado Ato de 10-8, de 1948, do Estado de São Paulo, que suprime classe do G. E. Marechal Floriano, da capital.

11 — E' publicado o Decreto número 519, de G-8-948; do Estado de Mato Grosso, que dá regulamento aos estabelecimentos de ensino secundário.

12 — E' publicado o Decreto número 18.234, de 10-8-948, do Estado de São Paulo, que altera as Tabelas Explicativas do orçamento interno, do corrente exercício, da Universidade de São Paulo.

12 — São publicados os Decretos ns. 64 e 65, de 11-8-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que transferem grupos escolares nos Municípios de Montenegro e Lagoa Vermelha, respectivamente.

12 — E' publicado o Decreto n.º 66, de 12-8-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que extingue escola isolada no Município de Lagoa Vermelha.

12 — E' publicada a Lei n.º 99, de 5-8-948, do Estado de Mato Grosso, que cria e extingue cargos no Quadro das Escolas Normais do Estado.

13 — E' publicado o Decreto-lei n.º 224, de 11-8-948, do Estado do Amazonas, que abre crédito especial de Cr\$ 100.000,00 para as fes-

tividades do Centenário de Rui Barbosa.

14 — E' publicada a Lei n.º 130, de 13-8-948, do Estado de São Paulo, que altera artigos do Decreto-lei n.º 14.857, de 10-7-945, que dispõe sobre curso de saúde pública para engenheiros.

15 — E' publicada a Portaria número 1.520, de 14-8-948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola aos seguintes lugares do Município de Barra de São Francisco: Água Doce. Fazenda Pedro, Limoeiro e Boa Vista.

15 — E' publicada a Lei n.º 185, de 14-8-948, do Estado do Rio de Janeiro, que torna extensivos aos professores da Escola Regimental da Polícia Militar do Estado, os benefícios do art. 6.º, da Lei n.º 102, de 11-2-948.

15 — E' publicado o Decreto número 522, de 12-8-948, do Estado de Mato Grosso, que desdobra escola rural do Município de Leverger.

16 — E' publicado o Decreto número 559, de 11-8-948, do Estado do Maranhão, que concede subvenção de Cr\$ 6.000,00 ao Educandário Santa Teresinha,

17 — E' publicado o Regulamento da Escola de Enfermagem São Francisco de Assis, no Estado do Maranhão.

17 — E' publicada a Lei n.º 132, de 9-8-948, do Estado do Piauí, que regula a situação de alunos do curso normal.

17 — E' publicado Ato de 12-8, de 1948, da Diretoria de Educação

Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola no Município de Angra dos Reis.

18 — São publicadas as instruções n.º 11, de 17-8-948, do Secretário de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que regulam o exercício do professor de curso primário classificado como extra-classe e especificam as atividades técnico-administrativas que poderão ser desempenhadas por professor de curso primário.

18 — E' publicada a Ordem de Serviço n.º 49, de 17-8-948, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre horário a ser obedecido nas escolas primárias.

18 — E' publicado o Ato de 44-8, de 1948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que concede subvenção a escola particular.

18 — E' publicado o Decreto n.º 18.242, de 17-8-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre funcionamento da Escola Normal Livre Municipal de Ibatinga.

18 — E' publicado o Decreto número 18.245, de 17-8-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre funcionamento da Escola Normal Livre Campineira, de Campinas:

18 — E' publicado Decreto sem número, de 17-8-948, do Estado de São Paulo, que muda denominação de duas escolas primárias nos Municípios de Lorena e Laranjal Paulista.

18 — E' publicado Decreto sem número, de 17-8-948, do Estado de São Paulo, que localiza escolas primárias nos Municípios de Ibitinga, Laranjal Paulista e Angatuba.

18 — E publicada a Lei n.º 103, de 10-8-948, do Estado de Santa Catarina, que abre crédito especial em favor da Faculdade de Farmácia e Odontologia.

18 — E publicada a Lei n.º 105, de 16-8-948, do Estado de Santa Catarina, que autoriza aquisição e desistência de terras, destinadas à instalação de campo de cultura para a Escola Prática de Agricultura Caetano Cosia.

19 — E' publicado o Decreto número 18.252, de 17-8-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre concessão de auxílio a Grêmios e Centros Acadêmicos.

20 — E' publicada a Resolução número 14, de 18-8-948, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que subordina, técnica e administrativamente, as escolas rurais do Setor de Educação Rural do Departamento de Educação Primária.

20 — E' publicada a Ordem de Serviço n.º 14, de 19-8-948, do Diretor do Departamento de Educação Complementar da Prefeitura do Distrito Federal, que expede o Regulamento rio VII Campeonato Intercolegial de Desportos.

20 — E' publicado o Decreto-lei n.º 230, de 19-8-948, do Estado do Amazonas, que abre créditos para pagamento de subvenção aos Colégios N. S. do Perpétuo Socorro e

Instituto Popular, sediados em Coari.

20 — São publicados Atos de 17-8 de 1948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que renovam e concedem subvenções a escolas primárias.

20 — E' publicado o Decreto número 110, de 19-8-948, do Estado de Santa Catarina, que abre crédito de Cr\$ 500.000,00 em favor da Faculdade de Farmácia e Odontologia (pagamento de juros de apólices).

20 — E' publicado o Decreto número 68, de 19-8-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílio ao Conjunto Coral "Les Potits Chanteurs à la Croix de Bois".

20 — E' publicada a Lei n.º 107, de 13-8-948, do Estado de Mato Grosso, que faz alteração de cargos de professor de educação física.

21 — E' publicado o Decreto número 3.106., de 20-8-948, do Estado do Rio de Janeiro, que cria escola primária no Município de Marquês de Valença.

21 — E' publicado Ato sem número, de 19-8-948, da Serrotaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que cassa subvenção.

21 — E' publicado Ato sem número, de 19-8-948, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que concede subvenção.

21 — E' publicada a Lei n.º 111, de 17-8-948, do Estado de Mato Grosso, que cria cargo de diretor para o Ginásio 11 de Março, de Cáceres.

22 — E' publicado o Decreto número 3.407, de 21-8-948, do Estado do Rio de Janeiro, que cria 20 funções de professor adjunto, na Tabela Numérica do Ensino Pré-Primário e Primário.

22 — E' publicado Ato sem número, de 26-7-948, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transfere escola no Município de Itaboraí.

22 — E' publicado o Decreto número 2.836, de 21-8-948, do Estado de Minas Gerais, que abre créditos suplementares a verbas das Secretárias do Interior e Educação.

23 — E' publicada a Resolução n.º 15, de 21-8-948, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre prêmios, em dinheiro, a professores e escolares vencedores de concursos instituídos.

23 — E' publicado o Decreto número 285, de 18-8-948, do Estado de Santa Catarina, que retifica para Rio Martins o nome da localidade para a qual foi transferida a escola mista de Polvarinho, Município de Xapecó.

23 — São publicados os Decretos ns. 286 e 290, de 18-8-1)58, do Estado de Santa Catarina, pelos quais cessa o desdobramento, respectivamente, de escola mista no Município de Joaçaba e no de Araranguá.

23 — São publicados os Decretos ns. 287, 288 e 289, de 18-8-948, do Estado de Santa Catarina, que transferem cursos de ensino supletivo, respectivamente, nos Municí-

pios de São Joaquim, Florianópolis e Caçador.

23 — E' publicado o Decreto número 291, de 18-8-948, do Estado de Santa Catarina, que desdobra cursos de escolas mistas no Município de Xapecó.

24 — E' publicada a Ordem de Serviço n.º 16, de 23-8-948, do Diretor do Departamento de Educação Complementar da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre prêmios, em dinheiro, distribuídos a escolares vencedores de concursos na "Semana de Caxias".

24 — E' publicado o Decreto-lei n.º 234, de 23-8-948, do Estado do Amazonas, que reconhece de utilidade pública a Liga em Defesa da Criança Pobre.

24 — E' publicado o Decreto-lei n.º 235, de 23-8-948, do Estado do Amazonas, que considera de utilidade pública as Obras Sociais e Educacionais dos Padres Agostinianos de Manaus.

24 — E' publicado o Decreto número 292, de 18-8-948, do Estado de Santa Catarina, que faz cessar desdobramento de escolas mistas no Município de Canoinhas.

24 — E' publicado o Decreto número 69, de 23-8-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que cria grupo escolar no Município de Viamão.

24 — E' publicado o Decreto número 70, de 23-8-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que classifica escola isolada no Município de Porto Alegre.

24 — São publicadas as Leis números 2 e 3, de 17-8-948, do Estado de Mato Grosso, que autorizam a

aquisição de imóvel para instalação de escola em Diamantino, abrindo a respectiva verba.

25 — E' publicado Decreto sem número, 24-8-948, do Estado do Espírito Santo, que denomina "Escolas Luísa Crema" as escolas de Baunilha, no Município de Colatina,

25 — E' publicado Decreto sem número, de 24-8-948, do Estado do Espírito Santo, que transforma em Escolas Reunidas as escolas de Muquiçaba, Município de Guarapari.

25 — E' publicada a Lei n.º 133, de 24-8-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre aquisição, por doação, de imóveis situados nos Municípios de Itápolis e de São José do Rio Pardo, o primeiro para instalação de Escola Normal e Ginásio do Estado; o segundo para construção de praça de esportes do Colégio Estadual.

25 — São publicados Atos de 24-8-948, do Estado de São Paulo, que localizam e transferem escolas e mudam denominação de algumas.

25 — E' publicada a Lei n.º 281, de 24-8-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que torna extensivas aos professores dos demais estabelecimentos de ensino secundário as vantagens asseguradas aos professores do Colégio Estadual Júlio de Castilhos.

26 — São publicadas as Portarias ns. 1.587 e 1.588, de 23-8-948, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que localizam, respectivamente, uma escola no Município de Barra de São Francisco e no de Cachoeiro de Itapemirim.

26 — E' publicado o Decreto n.º 294, de 21-8-948, do Estado de Santa Catarina, que desdobra curso de escola mista, no Município de Campos Novos.

26 — São publicados os Decretos ns. 295 a 302, de 21-8-948, do Estado de Santa Catarina, que convertem em escolas reunidas — escolas isoladas dos municípios de Tubarão (6), Blumenau (1) e Gaspar (1).

26 — E' publicado o Decreto número 303, de 23-8-948, do Estado de Santa Catarina, que transfere curso de ensino supletivo para o Município de Florianópolis.

27 — E' publicado Ato sem número, de 17-8-948, da Diretoria de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que concede permissão para funcionar em regime de grupo escolar, escola no Município de Campos.

27 — E' publicado o Decreto número 284, de 17-8-948, do Estado de Santa Catarina, que transfere curso de ensino supletivo para o Município de Araquari.

27 — São publicados os Decretos ns. 72 e 73, de 27-8-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que concedem auxílios à Federação Universitária Gaúcha de Esportes.

28 — E' publicada a Portaria n.º 1.601, de 27-8-948, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola em cada um dos lugares do Município de Guarapari: Rio Claro, Várzea Nova, Santa Rita e Cachoeira.

28 — E' publicado Ato sem número, de 25-8-948, da Secretaria de Educação e Cultura, do Estado do Rio de Janeiro, que concede subvenções.

28 — E' publicado Ato sem número, de 25-8-948, da Secretaria de Educação e Cultura, do Estado do Rio de Janeiro, que cassa subvenção.

28 — E' publicada a Lei n.º 137, de 28-8-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre aquisição de imóvel destinado à Reitoria da Universidade de São Paulo.

30 — E' publicada a Lei n.º 97, de 28-8-948, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que autoriza o Prefeito a conceder isenção de 50% do imposto de transmissão "causa-mortis" que incide sobre os prédios ns. 83 e 87 da rua Fernandes Guimarães, legados à Casa da Criança.

30 — E' publicada a Lei n.º 100, de 28-8-948, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que considera instituição de educação e assistência social o Sodalício da Sacra Família.

30 — E' publicada a Lei n.º 107, de 27-8-948, do Estado de Santa Catarina, que abre créditos para construção de dois grupos escolares no Município de Concórdia.

30 — E' publicada a Lei n.º 108, de 27-8-948, do Estado de Santa Catarina, que autoriza a aquisição, por doação, de área de terras no Município de Indaial, para construção de escola rural.

30 — E' publicada a Lei n.º 109, de 27-8-948, do Estado de Santa

Catarina, que autoriza aquisição, por doação, de área de terras, no Município de Tubarão, para construção de escola rural.

30 — E' publicada a Lei n.º 110, de 27-8-948, do Estado de Santa Catarina, que autoriza aquisição, por doação, de área de terra, no Município de Orleães, para construção de escola rural.

31 — E' publicada a Resolução n.º 48-024, de 27-8-948, do Serviço de Educação Física do Estado do Espírito Santo, que concede registro ao Grêmio Litero-Esportivo 5 de Agosto, do Ginásio São Geraldo, da cidade de Guaçuí.

31 — E' publicada a Lei n.º 200, de 30-8-948, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina Grupo Escolar Brigadeiro Nóbrega, à escola situada no 5.º distrito de Angra dos Reis.

31 — E' publicada a Lei n.º 205, de 30-8-948, do Estado do Rio de Janeiro, que concede subvenção de Cr\$ 30.000,00 à Faculdade de Farmácia e Odontologia.

31 — E' publicada a Lei n.º 208, de 30-8-948, do Estado do Rio de Janeiro, que muda para Coronel Benjamim Guimarães a denominação do Grupo Escolar de Marquês de Valença.

31 — E' publicada a Lei n.º 212, de 30-8-948, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina Ana Passos ao Jardim de Infância de São Fidélis.

31 — E' publicada a Lei n.º 284, de 30-8-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que estende aos inspetores, delegados regionais de

ensino e professores de escolas normais e secundárias oficiais vantagens da Lei n.º 179, de 23-12-947, e dá novas providências.

31 — E' publicada a Lei n.º 86, de 12-12-948, do Estado de Goiás, que dispõe sobre criação de grupos escolares e dá outras providências.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

6 — E' publicado o Decreto-lei n.º 65, de 3-8-948, da Prefeitura Municipal de Manaus (Amazonas), que abre créditos para pagamentos de subvenções ao Instituto Gustavo Capanema e ao Colégio Progresso.

6 — E' publicada a Deliberação n.º 31, de 20-7-948, da Prefeitura Municipal de São Gonçalo (Rio de Janeiro), que estabelece verbas anuais destinadas a bolsas escolares.

7 — E' publicada a Deliberação n.º 15, de 21-6-948, da Prefeitura Municipal de Vassouras (Rio de Janeiro), que dá o nome de Cel. Edmundo Macedo Soares e Silva à escola municipal de Barão de Javari.

9 — E' publicada a Lei n.º 95, de 7-8-948, da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), que estabelece o Plano de Auxílios, Prêmios e Subvenções.

14 — E' publicado o Decreto número 86, de 10-8-948, da Prefeitura Municipal de Campina Grande (Paraíba), que abre crédito de Cr\$ 2.000,00 para auxiliar a impressão do livro "Antologia das Mães Brasileiras".

14 — E' publicada a Lei n.º 46, de 3-8-948, da Prefeitura Municipal de Macaé (Rio de Janeiro), que dispõe sobre área de terreno, a ser doado ao Estado, para construção de um grupo escolar.

15 — E' publicada a Deliberação n.º 17, de 27-7-948, da Prefeitura Municipal de Vassouras (Rio de Janeiro), que isenta de imposto predial o imóvel de propriedade da Sociedade Musical "Recreio Vassourense".

19 — E' publicado o Decreto-lei n.º 94, de 10-8-948, da Prefeitura Municipal de Manaus, que concede auxílio de Cr\$ 12.000,00 à Sociedade Amazonense de Imprensa Estudantil.

IV — NOTICIÁRIO

3 — São inauguradas as escolas isoladas das fazendas São Jerônimo e Barrocas, da Vila Lufsa, Município de Florânia (Rio Grande do Norte).

4 — E' inaugurado em São José de Mipibu (Rio Grande do Norte) o Instituto Pio X.

4 — Noticia-se a conclusão dos prédios das escolas rurais de Campo Grande, Ponciano e Riacho do Sertão, Município de Traipu (Alagoas).

5 — Noticia-se a conclusão do prédio da escola rural de Lagoa da Canoa, Município de Arapiraca (Alagoas).

10 — Noticia-se a conclusão do prédio da escola rural do povoado Paripueira, Município de São Luís do Quitunde (Alagoas).

13 — E' fundado o Centro Acadêmico de Direito em Natal (Rio Grande do Norte).

22 — Por iniciativa da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, encontra-se em Porto Alegre o conjunto coral francês "Les Petits Chanteurs à La Croix de Bois".

24 — Encontra-se em Porto Alegre, em visita oficial, uma carava-

na de professores e normalistas uruguaios.

25 — E' comemorado em todo o país o Dia do Soldado, com homenagens ao vulto de Duque de Caxias.

25 — Noticia-se a conclusão dos prédios das escolas rurais dos povoados Mucambo e Santa Rita, municípios de Arapiraca e Marechal Deodoro, respectivamente (Alagoas).

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE SETEMBRO DE 1948

I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

1 — E' publicada a Lei n.º 352, de 27-8-948, que dispõe sobre as comemorações das batalhas dos Guararapes.

1 — E' publicado o Despacho de 1-4-948, do Diretor do Ensino Secundário, que autoriza o funcionamento do curso científico noturno do Colégio Coração de Jesus, com sede na capital do Estado de São Paulo.

2 — E' publicada a Lei n.º 353, de 28-8-948, que abre, pelo Ministério da Guerra, o crédito especial de Cr\$ 1.000.000,00, para atender às despesas de contratos com técnicos selecionados, para lecionarem na Escola Técnica do Exército.

2 — E' publicado o Decreto número 25.3%, de 24-8-948, que concede reconhecimento ao curso de engenheiros químicos industriais da Escola de Engenharia da Universidade de Minas Gerais, com sede em Belo Horizonte.

3 — E' publicada a Portaria número 173, de 31-8-948, do Ministro da Aeronáutica, que dispõe sobre subvenção aos Aéro Clubes que mantenham escolas de pilotagem, pelos pilotos civis e mecânicos que admitam a seu serviço.

3 — E' publicada a Portaria número 166, de 19-8-948, do Ministro da Aeronáutica, que expede instruções para o concurso de Admissão à Escola Técnica do Exército, de candidatos ao Ministério da Aeronáutica.

3 — E' publicada a Portaria número 169, de 25-8-948, do Ministro da Aeronáutica, que aprova o Regimento Interno para a Diretoria do Ensino de Aeronáutica.

0 — E' publicado o Decreto número 25.442, de 3-9-948, que altera o Decreto n.º 25.030, de 31-5-948, que exclui do regime de licença prévia as importações de livros, jornais, revistas e publicações similares, de natureza técnica, científica, didática ou literária.

6 — E' publicado o Aviso n.º 701, de 3-9-948, do Ministro da Guerra, que dispõe sobre os cabos que freqüentam os diferentes cursos da Escola de Educação Física do Exército.

0 — E' publicada a Portaria número 176, de 2-9-948, do Ministro da Aeronáutica, que dispõe sobre registro de diplomas de engenheiro de Aeronáutica.

8 — E' publicada a Resolução n.º 277, de 17-7-947, do Diretório Central do Conselho Nacional de Geografia, que dispõe sobre a par-

ticipação do Conselho na I Reunião Brasileira de Ciência do Solo.

8 — E' publicada a Resolução n.º 278, de 4-8-947, do Diretório Central do Conselho Nacional de Geografia, que dispõe sobre a realização do Curso de Informações Geográficas de 1947.

8 — E' publicada a Resolução n.º 279, de 4-8-947, do Diretório Central do Conselho Nacional de Geografia, que autoriza a execução de trabalhos técnicos, em cooperação com o Serviço Geográfico do Paraná.

9 — E' publicada a Resolução n.º 281, de 3-9-947, do Diretório Central do Conselho Nacional de Geografia, que dá organização à Seção Brasileira do Instituto Pan-Americano de Geografia e História.

9 — E' publicada a Resolução n.º 284, de 19-9-947, do Diretório Central do Conselho Nacional de Geografia, que concede aos professores de geografia e às escolas do país 50% de abatimento nas publicações do Conselho.

9 — E' publicada a Resolução n.º 291, de 4-11-947, do Diretório Central do Conselho Nacional de Geografia, que concede um auxílio para a realização de Cursos de Geografia.

9 — E' publicada a Resolução n.º 292, de 4-11-947, do Diretório Central do Conselho Nacional de Geografia, que dá patrocínio à reunião cultural da Associação dos Geógrafos Brasileiros.

9 — E' publicada a Resolução n.º 294, de 2-12-947, do Diretório Central do Conselho Nacional de

Geografia, que dispõe sobre a colaboração do Conselho no Curso de Férias para o ano de 1948, organizado pela Associação Brasileira de Educação.

11 — E' publicada a Lei n.º 356, de 30-8-948, que autoriza o abertura, pelo Ministério da Educação e Saúde, de um crédito especial de Cr\$ 14.400,00, para pagamento de gratificação de magistério ao professor Teodorino Rodrigues Pereira.

11 — E' publicada a Lei n.º 360, de 1-9-948, que autoriza a abertura, pelo Ministério da Educação e Saúde, de um crédito de Cr\$ 2.374,20, para pagamento de gratificação de magistério.

13 — E' publicada a Resolução n.º 296, de 6-1-948, do Diretório Central do Conselho Nacional de Geografia, que concede bolsas de estudos para o Curso de Férias de 1948.

13 — E' publicada a Resolução n.º 299, de 20-1-948, do Diretório Central do Conselho Nacional de Geografia, que institui o estágio remunerado para estudantes de engenharia.

13 — E' publicada a Portaria s/n, de 4-9-948, do Ministro da Guerra, que aprova as Instruções para o exame de admissão ao Colégio Militar, em 1949.

13 — E' publicada a Portaria número 24, de 10-9-948, do Diretor da Escola Nacional de Agronomia, que cancela a bolsa de estudo concedida pela Portaria n.º 9.

14 — E' publicada a Resolução n.º 306, de 16-3-948, do Diretório

Central do Conselho Nacional de Geografia, que autoriza um auxílio à Faculdade Nacional de Filosofia, para o funcionamento de um Curso de Geografia Regional.

15 — E' publicado o Despacho de 30-8-948, do Ministro da Guerra, que aprova parecer que dispõe sobre contagem de tempo de professores.

15 — E' publicado o Despacho de 10-5-948, do Ministro da Educação, que autoriza o funcionamento, sob regime de inspeção preliminar, condicionalmente, do Ginásio do Instituto de Educação do Ceará, com sede em Fortaleza, no Estado do Ceará.

15 — E' publicada a Portaria n.º 209, de 12-4-948, do Ministro da Educação, que concede o funcionamento, sob regime de inspeção preliminar, ao Ginásio da Escola Normal N. S. do Perpétuo Socorro, com sede em São Gabriel, no Estado do Rio Grande do Sul.

15 — E' publicada a Portaria n.º 207, de 12-4-948, do Ministro da Educação, que concede o funcionamento, sob regime de inspeção preliminar, ao Ginásio N. S. do Carmo, com sede em Pirenópolis, no Estado de Goiás.

15 — E' publicada a Portaria n.º 208, de 12-4-948, do Ministro da Educação, que concede o funcionamento, sob regime de inspeção preliminar, ao Ginásio Presidente Roosevelt, com sede em Catalão, no Estado de Goiás.

15 — E' publicada a Portaria n.º 206, de 12-4-948, do Ministro da Educação, que concede o funciona-

mento, sob regime de inspeção preliminar, ao Ginásio Cristo Redentor, com sede em Palmeira dos Índios, no Estado de Alagoas.

15 — E' publicado o Despacho de 10-5-948, do Ministro da Educação, que declara que, de acordo com o Decreto Presidencial n.º 24.798, de 13-4-948, o Colégio Estadual de São Paulo passa a denominar-se Colégio Estadual Presidente Roosevelt.

15 — E' publicado o Despacho de 10-5-948, do Ministro da Educação, que concede o funcionamento, sob regime de inspeção preliminar, ao Ginásio Estadual de Iguapé, com sede em Iguapé, no Estado de São Paulo.

15 — E' publicada a Portaria n.º 210, de 12-4-948, do Ministro da Educação, que concede o funcionamento, sob regime de inspeção preliminar, ao Ginásio da Escola Normal Oficial, com sede em Monsanto, no Estado de Minas Gerais.

15 — E' publicada a Portaria n.º 231, de 24-4-948, do Ministro da Educação, que concede o funcionamento, sob regime de inspeção preliminar, ao Ginásio da Escola Normal Oficial, com sede em Rio Preto, no Estado de Minas Gerais.

15 — E' publicado o Despacho de 10-5-948, do Ministro da Educação, que concede o funcionamento condicional do segundo ciclo do Ginásio de Caruaru, com sede em Caruaru, no Estado de Pernambuco.

15 — E' publicada a Portaria n.º 189, de 30-3-948, do Ministro da Educação, que concede o funcionamento, sob regime de inspeção pre-

liminar, ao Ginásio Santa Edwiges, com sede em Airuoca, no Estado de Minas Gerais.

15 — E' publicado o Despacho s/d, do Diretor do Ensino Secundário, que autoriza o funcionamento do curso ginásial noturno do Colégio Estadual Regente Feijó.

15 — E' publicado o Despacho s/d, do Diretor do Ensino Secundário, que autoriza o funcionamento noturno do 2.º ciclo e da 4.ª série ginásial, do Colégio Estadual de Bauru.

15 — E' publicada a Ata de 14-4 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 11.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

15 — E' publicada a Ata de 16-4 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 12.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

15 — E' publicada a Ata de 19-4 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 13.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

15 — E' publicada a Ata de 23-4 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 14.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

15 — E' publicada a Ata de 26-4 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 15.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

15 — E' publicada a Ata de 30-4 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 16.ª sessão da 1.ª reunião ordinária do ano.

16 — E' publicada a Lei n.º 370, de 10-9-948, que autoriza a abertura, pelo Ministério da Educação e Saúde, do crédito especial de Cr\$ 7.200,00, para pagamento de grati-

ficação de magistério ao professor Djalma da Fonseca Neiva.

16 — E' publicada a Lei n.º 371, de 10-9-948, que autoriza a abertura, pelo Ministério da Educação e Saúde, do crédito especial de Cr\$ 10.600,00, para pagamento de gratificação de magistério ao professor Vicente Grassani.

16 — E' publicada a Lei n.º 372, de 10-9-948, que autoriza a abertura, pelo Ministério da Educação e Saúde, do crédito especial de Cr\$ 12.798,40, para pagamento de gratificação de magistério ao professor Pedro Lins Palmeira.

16 — E' publicada a Lei n.º 379, de 10-9-948, que autoriza a abertura do crédito especial de Cr\$ 8.000.000,00, para a construção dos monumentos a Rui Barbosa.

18 — E' publicada a Lei n.º 381, de 14-9-948, que autoriza a abertura, pelo Ministério da Agricultura, do crédito especial de Cr\$ 16.185,50, para pagamento de gratificação de magistério ao professor José Pio de Lima Antunes.

22 — E' publicada a Lei número 369-A, de 9-9-948, que aplica o Decreto-lei n.º 8.922, de 26-1-946, aos atuais instrutores das disciplinas dos ensinos fundamental e complementar das Escolas de Aeronáutica e Naval.

22 — E' publicada a Lei n.º 382, de 16-9-948, que autoriza a abertura, pelo Ministério da Educação e Saúde, do crédito especial de Cr\$ 33.000,00, para pagamento de gratificação de magistério ao professor Luís Amadeu Capriglione.

22 — E' publicado o Decreto número 25.544, de 21-9-948, que altera o Regulamento da Escola Naval.

22 — E' publicada a Portaria n.º 433, de 20-9-948, do Diretor Geral do Departamento Administrativo do Serviço Público, que cria, nos Cursos de Administração, da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento, um Curso Extraordinário de Formação de Escriturário, destinado aos servidores públicos lotados nas repartições de Belo Horizonte e inscritos no concurso de escriturário para os Ministérios Militares, e aprova as instruções elaboradas para o seu funcionamento.

22 — E' publicada a Portaria número 284, de 5-5, do Ministro da Educação, que muda a denominação do Ginásio Municipal Roque Gonçalves para Ginásio Roque Gonçalves.

22 — E' publicada a Portaria número 318, de 28-5, do Ministro da Educação, que muda a denominação do Ginásio da Escola Agrônômica da Bahia para Ginásio Alberto Torres.

22 — E' publicada a Portaria n.º 316, de 22-5-948, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao Ginásio Governador Edmundo Macedo Soares e Silva.

22 — E' publicada a Portaria n.º 340, de 8-6, do Ministro da Educação, que muda a denominação do Ginásio Municipal São Luís para Ginásio São Luís.

22 — E' publicado o Despacho s/d, do Ministro da Educação, que declara que, pelo Decreto n.º 25.032,

de 1-6, o Colégio Estadual Regente Feijó passa a denominar-se Colégio Estadual e Escola Normal Regente Feijó.

22 — E' publicado o Despacho s/d, do Ministro da Educação, que declara pelo Decreto n.º 24.725, de 30-5, que o Ginásio Santo André passa a denominar-se Ginásio Maria Auxiliadora.

22 — E' publicado o Despacho s/d, do Ministro da Educação, que declara que, pelo Decreto número 24.960, de 17-5, o Ginásio Dom Bosco muda de denominação.

23 — E' publicada a Lei n.º 392, de 21-9-948, que autoriza a abrir, pelo M. E, s.. crédito especial para pagamento de gratificação de magistério.

23 — E' publicada a Portaria n.º 696, de 20-9-948, do Ministro da Agricultura, que aprova as Instruções liara o funcionamento do Curso Avulso de Botânica Tecnológica e Microscopia Aplicada, expedidas pelo Diretor dos Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão.

23 — E' publicada a Portaria n.º 52, de 15-6-948, do Diretor do Ensino Superior, que expede Instruções para a validação de cursos.

23 — E' publicada a Ata de 3-5 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 17.^a sessão da 1.^a reunião ordinária do ano.

23 — E' publicada a Ata de 5-5 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 18.^a sessão da 1.^a reunião ordinária do ano.

23 — E' publicada a Ata de 7-5 de 1948, do Conselho Nacional de

Educação, relativa à 19.^a sessão da 1.^a reunião ordinária do ano.

23 — E' publicada a Ata de 10-5 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 20.^a sessão da 1.^a reunião ordinária do ano.

23 — E' publicada a Ata de 12-5 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 21.^a sessão da 1.^a reunião ordinária do ano.

23 — E' publicada a Ata de 14-5 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 22.^a sessão da 1.^a reunião ordinária do ano.

24 — E' publicada a Portaria n.º 21, de 22-9-948, do Diretor da Escola Nacional de Veterinária, que cancela as bolsas de estudo, concedidas pela Portaria n.º 6.

24 — E' publicada a Portaria n.º 347, de 19-6, do Ministro da Educação, que concede inspeção preliminar ao Ginásio da Escola Normal Nazaré, de Araçuí.

24 — E' publicada a Portaria n.º 347, de 19-6, do Ministro da Educação, que muda a denominação do Ginásio Municipal de Rancharia para Ginásio Estadual de Rancharia.

24 — E' publicada a Portaria n.º 354, de 19-6, do Ministro da Educação, que muda a denominação do Ginásio Estadual de Capivari para Ginásio Estadual e Escola Normal de Capivari.

25 — E' publicada a Lei n.º 398, de 22-9-948, que autoriza a abrir, pelo M. A., crédito suplementar para pagamento de gratificação de magistério.

25 — E' publicado o Decreto n.º 25.552, de 23-9-948, que desa-

propria imóvel situado na capital do Estado do Pará, para instalar a Escola Industrial de Belém.

28 — E' publicada a Portaria número 491, de 20-9-948, do Ministro da Educação, que estabelece período de realização de provas parciais.

29 — E' publicada a Lei n.º 407, de 24-9-948, que autoriza a abrir, pelo M. A., crédito especial para pagamento de gratificação de magistério.

29 — E' publicada a Portaria n.º 353, de 24-9-948, do Diretor do Ensino Secundário, que autoriza a concessão de transferência a alunos do Curso Secundário.

29 — E' publicada a Portaria n.º 249, de 24-9-948, do Ministro do Trabalho, que cria, no Ministério, o Curso de Legislação Sindical e do Trabalho.

30 — E' publicado o Decreto número 25.592, de 27-9-948, que aceita a doação, que o Estado de Sergipe faz à União, do imóvel denominado Patronato Agrícola de Quissamã, situado no Município de S. Cristóvão.

30 — E' publicado o Despacho s/d, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento, sob inspeção preliminar, ao Ginásio da Escola Normal N. S. Aparecida, de Brasópolis.

30 — E' publicada a Ata de 22-5 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à sessão de instalação da 2.^a reunião extraordinária do ano.

30 — E' publicada a Ata de 24-5 de 1948, do Conselho Nacional de

Educação, relativa à 2.^a sessão da 2.^a reunião extraordinária do ano.

30 — E' publicada a Ata de 26-5 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 3.^a sessão da 2.^a reunião extraordinária do ano.

30 — E' publicada a Ata de 31-5 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 4.^a sessão da 2.^a reunião extraordinária do ano.

30 — E' publicada a Ata de 4-6 de 1948, do Conselho Nacional de Educação, relativa à 5.^a sessão da 2.^a reunião extraordinária do ano.

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

1 — E' publicada a Lei n.º 259, de 21-8-948, do Estado do Ceará, que discrimina os auxílios, contribuições e subvenções, constantes das dotações do vigente Orçamento do Estado.

1 — São publicados Decretos de 30-8-948, do Estado de São Paulo, que criam 10 classes de ensino primário, anexam 2 e localizam 11 escolas.

1 — E' publicado o Decreto número 114, de 31-8-948, do Estado de Santa Catarina, que abre crédito de Cr\$ 84.000,00, destinados à aquisição de terrenos para construção de 2 grupos escolares.

1 — São publicados os Decretos de ns. 74 a 77, de 31-8-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que concedem auxílios, num total de Cr\$ 34.000,00, a associações de estudantes.

2 — E' publicada a Portaria número 89, de 30-8-948, do Diretor do Instituto de Educação, da Prefeitura do Distrito Federal, que expede Instruções reguladoras do funcionamento da Seção de Português, dos Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento, previstos no Regulamento de Ensino Normal do referido Instituto.

2 — E' publicada a Portaria número 90, de 30-8-948, do Diretor do Instituto de Educação, da Prefeitura do Distrito Federal, que expede Instruções reguladoras do funcionamento do Curso de Higiene Infantil, instituído para os Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento.

2 — E' publicado o Ato de 28-2 de 1948, do Governador do Estado do Ceará, que anexa uma escola ao grupo escolar dos Merceeiros, em Fortaleza.

2 — E' publicada a Portaria número 40, s/d., do Diretor do Departamento de Educação do Estado de Pernambuco, que estabelece, aos estabelecimentos de ensino, o programa das comemorações da Semana da Pátria.

2 — E' publicada a Lei n.º 137, de 27-8-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre aquisição de imóvel, destinado à Reitoria da Universidade de São Paulo.

2 — E' publicado o Decreto número 18.270, de 31-8-948, do Estado de São Paulo, que altera o orçamento interno, do corrente exercício, da Universidade de São Paulo.

3 — E' publicada a Lei n.º 101, de 2-9-948, da Câmara dos Vereadores.

dores do Distrito Federal, que cria a Escola Prático-Elementar de Iniciação Agrícola.

3 — E' publicado o Ato n.º 37, de 3-9-948, do Secretário da Educação do Estado de São Paulo, que determina comemorarem, os estabelecimentos de ensino subordinados à Secretaria, o centenário de nascimento do Barão de Brasília Machado.

3 — São publicados os Decretos ns. 306 e 309, de 30-8-948, do Estado de Santa Catarina, que transferem de localidades 2 cursos de ensino supletivo, nos Municípios de Laguna e Canoinhas.

4 — E' publicada a Lei n.º 144, de 3-9-948, do Estado de São Paulo, que atribui, as delegacias regionais de ensino, a inspeção das escolas Durmais livres.

4 — E' publicada a Lei n.º 145, de 3-9-948, do Estado de São Paulo, que institui a Bandeira e o Brasão do Estado de São Paulo.

5 — E' publicado o Decreto número 18.280, de 4-9-948, do Estado de São Paulo, que dá a denominação de Brasília Machado ao Ginásio Estadual de Vila Mariana, da Capital.

5 — E' publicada a Lei n.º 197, de 4-9-948, do Estado de Minas Gerais, que cria, em Cruzília, Município de Baependi, um grupo escolar com a denominação de D. Leonina Nunes Maciel.

5 — E' publicado o Decreto número 179, de 23-8-948, do Território do Acre, que cria, no Departamento de Educação e Cultura, uma Seção de Estatística Educacional.

6 — E' publicada a Lei n.º 103, de 4-9-948, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que subordina à Secretaria Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, a Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth.

6 — E' publicado o Decreto número 304, de 27-8-948, do Estado de Santa Catarina, que transfere para a localidade de Colônia Martelo a escola mista de Cará Município de Caçador.

6 — E' publicado o Decreto número 305, de 30-8-948, do Estado de Santa Catarina, que desdobra, no corrente ano letivo, o curso da escola mista de Braço Ribeirão Cavallo, Distrito e Município de Jaraguá do Sul.

6 — são publicados os Decretos ns. 310 e 311, de 30-8-948, do Estado de Santa Catarina, que cessam o desdobramento de 2 escolas, nos Municípios de Timbó e Cresciúma.

6 — E' publicado o Decreto número 312, de 30-8-948, do Estado de Santa Catarina, que desdobra o curso da escola mista de Vila de Urupema, Município de São Joaquim.

6 — E' publicado o Decreto número 313, de 30-8-948, do Estado de Santa Catarina, que transfere de localidade um curso supletivo, no Município de Cresciúma.

7 — São publicados Decretos de 6-9-948, do Estado de São Paulo, que transferem 5 escolas, mudam a denominação de 1 e anexam 6.

7 — E' publicado o Decreto número 18.282, de 6-9-948, do Estado

de São Paulo, que abre, na Reitoria da Universidade de São Paulo,
o crédito especial de Cr\$
2.863.000,00.

7 — E' publicada a Lei n.º 123, de 25-8-948, do Estado de Goiás, que abre, à Secretaria da Educação, o crédito especial de Cr\$
340.000,00.

8 — E' publicada a Resolução n.º 2(5, de 6-9-948, do Prefeito do Distrito Federal, que aprova o Regulamento Interno da Comissão Artística Cultural do Teatro Municipal.

8 — E publicado o Decreto número 314, de 2-9-948, do Estado de Santa Catarina, que estende aos professores federais, com exercício no Estado, o disposto no art. 5.º do Estatuto da Beneficência dos Professores de Santa Catarina.

8 — E' publicado o Decreto número 315, de 3-9-948, do Estado de Santa Catarina, que fixa em Cr\$. 5.200,00, até 31-12-948, o pecúlio a que se refere a alínea *a*, art. 1.º, do Estatuto da Beneficência dos Professores de Santa Catarina.

8 — E' publicado o Decreto número 316, de 3-9-948, do Estado de Santa Catarina, que cessa o desdobramento da escola mista do Engenho Velho. Município de Araranguá.

8 — E' publicado o Decreto número 317, de 1-9-948, do Estado de Santa Catarina, que modifica o artigo 5.º do Regulamento anexo ao Decreto n.º 3.821, de 26-2-947, referente ao Curso de Estatística.

9 — E' publicado o Decreto número 56, de 6-9-948, do Estado de

Sergipe, que outorga mandato ao Ginásio N. S. de Lourdes, para ministrar curso de ensino normal do 2.º ciclo.

9 — E' publicada a lei n.º 227, de 8-9-948, do Estado do Rio de Janeiro, que determina passe a denominar-se Domingos Mariano, a escola típica rural de São Joaquim, Município de Pirai.

9 — E' publicado o Decreto número 3.417, de 8-9-948, do Estado do Rio de Janeiro, que cria, na Fazenda de Boa Vista, Município de Inatividade, uma escola primária.

9 — E' publicado o Decreto número 318, de 6-9-948, do Estado de Santa Catarina, que cria grupo escolar na Vila de Gustavo Richard, Município de Ibirama, com denominação de G. E. Lindo Saldagna.

9 — São publicados os Decretos ns. 319 e 320, de 6-9-948, do Estado de Santa Catarina, que transferem de localidade 2 cursos do ensino supletivo, em Blumenau e Chapecó, respectivamente.

10 — São publicados os Atos de 25-8-948, do Governador do Estado do Ceará, que transferem, respectivamente, nos Municípios de Aquiraz e Massapé, 2 escolas.

10 — E publicado o Decreto número 1.713, de 9-9-948, do Estado do Rio Grande do Norte, que extingue cargos excedentes, da carreira de Professor Primário.

10 — São publicados Decretos de 6-9-948, do Estado de São Paulo, que determinam a transferência de 3 escolas primárias e a anexação de uma.

10 — E publicada a Lei n.º 111, de 8-9-948 do Estado de Santa Catarina, que autoriza a aquisição, de uma área de terreno, por doação, no Município de Urussanga, para construção de escola rural.

10 — E' publicada a Lei n.º 283, de 10-9-048, do Estado do Rio Grande do Sul, que oficializa as comemorações do cinquentenário da fundação e de abertura dos cursos da Faculdade de Medicina de Porto Alegre, e abre crédito especial de Cr\$ 300.000,00 para esse fim.

10 — E publicada a Lei n.º 198, de 9-9-948, do Estado de Almas Gerais, que fixa a despesa e prevê a receita do Estado para o exercício de 1949.

11 — E publicada a Lei n.º 105, de 10-9-048, da Câmara dos Vereadores, do Distrito Federal, que autoriza a concessão de subvenções à associação Brasileira de Artistas Líricos, ao Teatro Experimental do Negro e ao Teatro dos Estudantes do Brasil.

11 — E publicada a Lei n.º 148, de 10-9-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre a concessão de Cr\$ 200.000,00 à Federação Brasileira das Associações de Antigos Alunos da Companhia de Jesus.

11 — E' publicado o Decreto n.º 78, de 9-9-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que transfere de localidade um grupo escolar, no Município de Ijuí.

12 — E' publicado o Ato de 8-9 de 1948, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o

ensino na escola de Fagundes, no Município de Petrópolis.

12 — E publicado o Decreto número 584, de 1-9-948, do Estado do Mato Grosso, que desdobra uma classe da Escola Modelo Joaquim Murinho da Cidade de Campo Grande.

12 — E' publicado o Decreto número 536, de 6-9-948, do Estado de Mato Grosso, que cria, no Patrimônio Baianópolis, Município de Aquidauana, uma escola rural mista.

14 — E publicada a Lei n.º 94, de 10-9-948, do Estado do Espírito Santo, que modifica verbas orçamentárias do Colégio Estadual do Espírito Santo.

14 — E' publicado o Decreto número de 11-9-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que concede auxílios a professores titulares de bolsas e matrículas em Universidades estrangeiras e institutos educacionais de renome mundial.

15 — E publicada a Lei n.º 123, de 8-9-948, do Estado de Pernambuco, que concede uma subvenção mensal de Cr\$ 6.000,00 à Casa do Estudante de Pernambuco.

15 — E' publicado o Decreto número 18.292, de 14-9-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre a criação da Escola Normal Livre de Itararé.

15 — E' publicado o Decreto número 18.294, de 14-9-948, do Estado de São Paulo, que dá denominação a 2 grupos escolares.

15 — E publicado o Decreto n.º 122, de 10-9-948, do Estado de Santa Catarina, que transfere para Córrego Grande, Município de Flo-

rianópolis, o curso de ensino supletivo da Cidade de Laguna.

15 — E' publicada a Lei n.º 296, de 13-9-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que suplementa verbas orçamentárias das Secretarias, inclusive de Educação e Cultura, para Subvenções e Auxílios.

16 — E' publicada a Ordem de Serviço n.º 52, de 15-9-948, do Diretor do Departamento de Educação Primária, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre publicação de retratos dos melhores alunos de cada série, de todas as escolas de 3.ª e 2.ª zonas.

16 — E' publicado o Ato de 10-9 de 1948, do Diretor de Educação Pré-Primária e Primária do Estado do Rio de Janeiro, que suspende o ensino na escola da Ilha da Madeira, Município de Itaguaí.

16 — E' publicado o Decreto número 18.295, de 14-9-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre a abertura de um crédito de Cr\$ 30.800,00, na Universidade de São Paulo.

16 — E' publicado o Decreto número 18.296, de 14-9-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre concessão de auxílio de Cr\$ 5.000,00 ao Centro Acadêmico Osvaldo Cruz, pela Universidade de São Paulo.

16 — E' publicado o Decreto número 18.297, de 14-9-948, do Estado de São Paulo, que autoriza a Reitoria da Universidade de São Paulo a conceder, no presente exercício, Cr\$ 800.000,00 de auxílio à Faculdade de Direito.

16 — São publicados os Decretos ns. 113 e 115 a 119, de 14-9-948, do Estado de Santa Catarina, que autorizam aquisição de terras, para construção de 6 escolas rurais.

17 — São publicados os Decretos ns. 323 e 324, de 15-9-948, do Estado de Santa Catarina, que transferem de localidade 2 cursos de ensino supletivo, nos Municípios de Campo Alegre e Florianópolis.

17 — E' publicado o Decreto número 325, de 15-9-948, do Estado de Santa Catarina, que retifica a denominação da escola a que se refere o Decreto n.º 310, de 30-8-948.

18 — E' publicado o Ato n.º 38, de 17-9-948, do Secretário da Educação do Estado de São Paulo, que institui Comissão para o estudo da reorganização da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação.

18 — E' publicada a Lei n.º 122, de 15-9-948, do Estado de Mato Grosso, que cria um cargo de Inspetor de Ensino Primário.

18 — E' publicado o Decreto número 538, de 15-9-948, do Estado de Mato Grosso, que cria na Estação de Mutum, da E. F. N. O. B., Município de Ribas do Rio Pardo, uma escola rural mista.

18 — E' publicada a Lei n.º 155, de 17-9-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre abertura de crédito especial de Cr\$ 55.000,00, à Secretaria da Educação.

19 — E' publicado o Decreto número 540, de 16-9-948, do Estado de Mato Grosso, que cria no lugar chamado Patrimônio Novo, Município de Dourados, uma escola rural mista.

19 — E publicado o Decreto número 193, de 15-9-948, do Território do Acre, que denomina Comandante Brás de Aguiar o novo grupo escolar, localizado em Cruzeiro do SUL.

20 — E publicada a Portaria número 93, de 15-9-948, do Diretor do Instituto de Educação, da Prefeitura do Distrito Federal, que expede Instruções reguladoras do funcionamento do Curso de Administração Escolar, previsto no Regulamento do Ensino Normal do referido Instituto.

20 — E publicada a Portaria número 94, de 15-9-948, do Diretor do Instituto de Educação, da Prefeitura do Distrito Federal, que expede Instruções reguladoras do funcionamento da Seção de Desenho, dos Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento, previsto no Regulamento do Ensino Normal do referido Instituto.

20 — E publicado o Decreto n.º 327, de 16-9-948, do Estado de Santa Catarina, que desdobra o curso da escola mista de Uru, Município de Ibirama.

20 — E' publicado o Decreto n.º 328, de 16-9-948, do Estado de Santa Catarina, que transfere para Vargem Grande, Município de Florianópolis, o curso de ensino supletivo da Cidade de Imiaruí.

20 — E' publicado o Decreto número 329, de 16-9-948, do Estado de Santa Catarina, que faz cessar o desdobramento de 2 escolas, no Município de Tubarão.

21 — E' publicada a Lei n.º 115, de 8-9-948, do Estado de Alagoas,

que autoriza o Govêrno do Estado a construir, na Cidade de Junquei-ro, um grupo escolar.

21 — E' publicada a Lei n.º 233, de 20-9-948, do Estado do Rio de Janeiro, que isenta de taxas, selos e emolumentos exigidos pelo Estado, a partir de 1949, a matrícula no 2.º ciclo dos Institutos Oficiais.

21 — E' publicado o Decreto número 18.304, de 18-9-948, do Estado de São Paulo, que dá, ao Museu do Serviço Florestal, a denominação de Museu Florestal Otávio Vecchi.

21 — E' publicada a Lei n.º 130, de 13-9-948, do Estado de Goiás, que abre crédito no Departamento de Viação e Obras Públicas, para construção, inclusive de prédios escolares.

22 — E' publicada a Lei n.º 113, de 21-9-948, da Câmara dos Vereadores, do Distrito Federal, que institui o "Passe Escolar Gratuito" nas linhas de carris de ferro, exploradas pela Prefeitura do Distrito Federal.

22 — E' publicado o Decreto número 18.305, de 21-9-948, do Estado de São Paulo, que altera o orçamento interno, no corrente exercício, da Universidade de S. Paulo.

22 — E publicado o Decreto número 330, de 20-9-948, do Estado de Santa Catarina, que transfere para Cubículo, a escola de Boa Vista, Município de Tubarão.

22 — E' publicado o Decreto n.º 331, de 20-9-948, do Estado de Santa Catarina, que cessa o desdobramento da escola de Pesseguei-ros Velhos, Município de Lajes.

22 — E' publicado o Decreto número 673, de 15-9-948, do Estado de Goiás, que autoriza a instalação do G. E. Constâncio Gomes, da Cidade de Goiás.

23 — E' publicada a Resolução n.º 17, de 21-9-948, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que dá à Escola 10-12, localizada na Estrada dos Bandeirantes n.º 919, em Camorim, no Distrito Federal, a denominação de Escola Hemetério dos Santos.

23 — E' publicada a Lei n.º 151, de 20-9-948, do Estado do Piauí, que dispõe sobre provimento dos cargos do magistério primário do Estado.

23 — E' publicada a Lei n.º 239, de 22-9-948, do Estado de Pernambuco, que autoriza abertura de crédito de Cr\$ 21.411.710,10, para diversas finalidades, inclusive educacionais.

23 — São publicadas as Leis números 120, 123, 124 e 125, de 20-9 de 1948, do Estado de Santa Catarina, que autorizam aquisição de terras, para construções escolares.

24 — E' publicada a Lei n.º 240, de 23-9-948, do Estado de Pernambuco, que autoriza abertura de créditos suplementares, no total de Cr\$ 867.832,60, sendo Cr\$ 72.832,60 ao Departamento de Educação.

24 — São publicadas as Portarias ns. 1.701 e 1.702, de 23-9-948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que localizam 2 cursos noturnos, em São José do Calçado e em Araguaia, Município de Domingos Martins.

24 — E' publicada a Portaria número 1.703, de 23-9-948, do Secretário da Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo, que localiza uma escola em Travessão, Município de Alegre.

24 — E' publicado o Ato de 20-9 de 1948, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que cessa a subvenção concedida à escola de Santa Catarina, Município de São Fidelis.

24 — E' publicada a Lei n.º 235, de 23-9-948, do Estado do Rio de Janeiro, que aprova e transcreve o Termo do acôrdo especial, celebrado entre o Ministério da Educação e Saúde e o Estado, para construção de 20 prédios escolares.

24 — E' publicado o Decreto número 18.304-A, de 20-9-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre a transferência de terreno, destinado à construção do Palácio dos Esportes.

25 — E' publicada a Lei n.º 241, de 24-9-948, do Estado de Pernambuco, que autoriza a incorporação da Escola de Química de Pernambuco à Universidade do Recife.

25 — E' publicado o Decreto número 84, de 24-9-948, do Estado do Rio Grande do Sul, que classifica em 2.º estágio o grupo escolar de Frigorífico Rizzo, em Caxias do Sul.

25 — E' publicada a Lei n.º 140, de 16-9-948, do Estado de Goiás, que abre, à Secretaria da Educação, o crédito especial de Cr\$ 152.850,00.

25 — E' publicado o Decreto número 542, de 22-9-948, do Estado de Mato Grosso, que cria, no lugar

denominado Paulo Lopes, Município de Rosário Oeste, uma escola primária rural.

27 — É publicada a Resolução n.º 18, de 23-9-948, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que cria, no E. S. E., o Setor de Estatística e Informações, da Secretaria Geral de Educação e Cultura.

27 — É publicado o Decreto n.º 333, de 22-9-948, do Estado de Santa Catarina, que transfere, para Barra do Rio Preto, Município de Bom Retiro, a escola mista de Alto Gaeté.

28 — É publicado o Decreto número 2.880, de 27-9-948, do Estado de Minas Gerais, que localiza, nos Municípios de Pirapora e Governador Valadares, 2 escolas médias de agricultura e dá outras providências.

29 — É publicada a Resolução n.º 222, de 28-9-948, do Governador do Estado de São Paulo, que institui, na Universidade de São Paulo, a Comissão da Cidade Universitária.

29 — É publicado o Decreto número 18.311, de 28-9-948, do Estado de São Paulo, que dispõe sobre a abertura de crédito de Cr\$ 408.826,20, na Universidade de São Paulo.

30 — É publicada a Lei n.º 118, de 29-9-948, da Câmara dos Vereadores, do Distrito Federal, que dispõe sobre a cessão do Teatro Municipal ao Teatro Experimental de Opera (do Teatro do Estudante).

30 — É publicada a Ordem de Serviço n.º 12, de 29-9-948, do Di-

retor Profissional da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre o Curso de História e Metodologia das Ciências, na Associação Brasileira de Educação.

30 — São publicados Decretos de 29-9-948, do Estado de São Paulo, que determinam a transferência de uma escola, localização de 3 e supressão de 2.

30 — É publicado o Decreto número 326, de 15-9-948, do Estado de Santa Catarina, que aprova e transcreve as diretrizes para a educação física, nos estabelecimentos de ensino estaduais, municipais e particulares do Estado, elaboradas pela Inspeção de Educação Física.

30 — É publicada a Portaria n.º 145, de 29-9-948, do Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais, que baixa instruções reguladoras do concurso para provimento interino do cargo de professor primário, regente de classe.

30 — É publicado o Decreto número 544, de 28-9-948, do Estado de Mato Grosso, que transfere, para o lugar denominado Campo Grande, Município de São José dos Cocais, a escola rural de Cedral, no mesmo município.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

1 — É publicada a Lei n.º 99, de 18-8-948, da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), que regula a cooperação do município com entidades privadas, para fins de assistência social e cultural.

11 — São publicados os Decretos ns. 69 e 70, de 1-4-948, da Prefeitura Municipal de Campina Grande (Paraíba), que concedem subvenções a 2 escolas particulares.

11 — É publicada a Lei n.º 20, de 8-9-948, da Prefeitura Municipal de Vitória (Espírito Santo), que institui o prêmio Cidade de Vitória, à melhor obra, de fundo histórico, científico, literário ou social-econômico, que tenha como fonte de estudo o Estado do Espírito Santo.

13 — É publicada a Lei n.º 43, de 10-9-948, da Prefeitura Municipal de Fortaleza (Ceará), que autoriza o Prefeito a ceder prédios pertencentes ao patrimônio municipal, que se destinarão a finalidades culturais.

15 — É publicado o Decreto n.º 4, de 2-9-948, da Prefeitura Municipal de Bom Jesus do Itabapoana (Estado do Rio de Janeiro), que concede subvenções a instituições de educação e assistência.

15 — É publicada a Resolução n.º 23, de 26-7-948, da Prefeitura Municipal de São João de Meriti (Estado do Rio de Janeiro), que dá denominação a 2 escolas municipais.

21 — São publicados os Decretos ns. 64, 65 e 66, de 1-4-948, da Prefeitura Municipal de Campina Grande (Paraíba), que concedem subvenções a 3 escolas particulares.

24 — É publicada a Lei número 3.706, de 23-9-948, da Prefeitura Municipal de São Paulo, que isenta de todos os impostos muni-

cipais os espetáculos teatrais e circenses.

25 — É publicado o Decreto número 28, de 29-7-948, da Prefeitura Municipal de Parati (Estado do Rio de Janeiro), que transfere para Trindade a escola municipal de Várzea do Corumbé.

IV — NOTICIÁRIO

1 — Encontram-se no Rio 20 estudantes bolivianos de Direito, Medicina e Ciências Sociais, das Faculdades da Bolívia. Estão realizando viagem de estudos e confraternização pelo Brasil.

1 — O Secretário da Educação de Minas Gerais inaugurou, em Uberaba, uma escola normal e 2 escolas primárias.

2 — O Ministro da Educação e Saúde assinou, em Curitiba, com o Governo do Paraná, os 4 seguintes acordos, que beneficiam o Estado com: 1.º — auxílio financeiro para construção de 60 prédios escolares; 2.º — Cr\$ 500.000,00 para construção de 2 grupos escolares; 3.º — Cr\$ 2.000.000,00 para construção de uma escola normal rural e 4.º — execução de serviços de combate à malária.

5 — Chega à Cidade do Rio de Janeiro o Professor A. Monnier, catedrático da Universidade de Sorbonne. O Professor Monnier esteve em Minas Gerais, conhecendo as relíquias históricas e artísticas do Estado.

5 — Em Juiz de Fora (Minas Gerais) é lançada a pedra fundamental dos novos pavilhões da Es-

cola Infantil São Vicente de Paulo, destinada ao amparo de crianças pobres.

7 — O Estado de Goiás assinou, com o Ministério da Educação, um acordo pelo qual a União deverá construir 60 prédios escolares nas zonas rurais do Estado.

9 — Informações oficiais divulgam que, no corrente ano letivo, foram remetidos, aos Estados e Territórios, pelo Departamento Nacional de Educação, cêrca de um milhão de livros e folhetos, destinados à Campanha de Educação de Adultos.

15 — Realiza-se, no gabinete do Ministro da Educação e Saúde, a assinatura do acordo com o Estado do Pará, com a finalidade de ser construído um estabelecimento de ensino técnico-profissional, no território paraense.

16 — Na Capital de Minas Gerais, as autoridades educacionais executaram um Inquérito Helmintológico entre os escolares primários, havendo 91% de casos positivos entre os examinados.

17 — A Faculdade de Medicina da Universidade da Bahia homenageou o professor francês, Alexandre Monnier.

18 — A Prefeitura do Distrito Federal mantém, em funcionamen-

to, 360 cursos de ensino supletivo, todos com elevada freqüência.

20 — O jornal "Correio do Povo", de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), inaugura, em seu auditório, o VI Salão de Desenho Infantil.

22 — Foi homenageada, pelo povo de Sete Lagoas (Minas Gerais), a professora D. Josefina Wanderley Azevedo, que completa (it) anos de magistério.

24 — Falece em Belo Horizonte (Minas Gerais) o Professor-Lourenço Baeta Neves, vice-diretor da Escola de Engenharia da Universidade de Minas Gerais.

25 — Foram firmados acordos entre o Ministério da Educação e Saúde e os Territórios do Acre, Amapá e Guaporé, para construção de unia escola normal e 2 grupos escolares em cada um, além de 40 escolas primárias, disseminadas pelo interior dos Territórios.

30 — Novos acordos foram celebrados pelo Ministério da Educação com os Estados do Amazonas e Mato Grosso. O primeiro receberá uma escola normal, 2 grupos escolares e 45 escolas rurais; Mato Grosso será beneficiado com um ginásio, uma escola normal, 4 grupos escolares e 60 escolas primárias.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Com a presença de altas autoridades, professores, alunos e grande número de convidados, foram realizadas diversas solenidades em comemoração ao 111.º aniversário do Colégio Pedro II.

O Colégio Pedro II foi fundado no dia 2 de Dezembro de 1837 por um decreto da Regência una, sendo Regente interino Pedro Araújo Lima, posteriormente Marquês de Olinda, e Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos. A data da fundação ocorreu no mesmo dia do aniversário do jovem imperador, que contava, então, 12 anos de idade. O decreto instituidor, que transformou o antigo Seminário de São Joaquim num estabelecimento de instrução secundária, assim determinava nos primeiros artigos:

"O Regente interino, em nome do Imperador, Sr. D. Pedro II, decreta :

Art. 1.º — O Seminário de São Joaquim é convertido em Colégio de instrução secundária.

Art. 2.º — Este Colégio é denominado Colégio Pedro II.

Art. 3.º — Neste Colégio serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, retórica e os princípios de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia".

Mas a origem do Colégio Pedro II remonta a outro seminário, o dos órfãos de São Pedro, criado pela provisão de 8 de junho de 1739, do Bispo D. Frei Antônio Guadalupe, do qual proveio o Seminário de São Joaquim, conforme documentação coligida pelo saudoso e

eminente Prof. Eugênio de Barros Raja Gabaglia.

Embora a existência oficial do Colégio Pedro II se conte de 1837, foi com o decreto n.º 8, de 31 de Janeiro de 1838, e com a aprovação dos 232 artigos de seus estatutos que se consubstanciou a nova instituição, que teve por sede o edifício onde funcionava o Seminário São Joaquim e se acha instalado atualmente O Externato, que nele sempre permaneceu mesmo quando a divisão dos estabelecimentos em duas seções: externato e internato.

Este foi localizado um ano depois daquela divisão, isto é, em 1858, na Chácara do Engenho Velho, na rua São Francisco Xavier e no local onde se encontra hoje o Colégio Sta. Teresa, donde foi transferido em 1888, sob o Gabinete do Barão de Cotegipe, para o atual prédio do Campo de São Cristóvão. Em Janeiro de 1892, foi o Internato transformado em Externato, voltando, porém, a funcionar novamente como Internato por decreto do Marechal Floriano Peixoto.

Nomeado primeiro reitor do Colégio, em 5 de Fevereiro de 1838, o Frei D. Antônio de Arrábida, Bispo de Anemuria, os exames de admissão dos primeiros alunos iniciaram-se a 12 de Março de 1838 e terminaram a 30 de Abril. A seguir, no dia 25 de Março, perante o Imperador, o Regente, altas autoridades e convidados, pronunciou Bernardo de Vasconcelos, no edifício do Colégio, o discurso inaugural, entregando ao Reitor o regulamento vigente. Começava a viver o novo Colégio Pedro II. Daí em diante iria realizar, sem interrupções, uma existência fecunda em prol do

ensino, formando "elite" e exercendo influência incontestável nas ciências, nas letras, no magistério e na política. Não se tornou pedido n anwiroso desvelo de D. Pedro II peia casa que lhe recebera o ilustre nome.

As numerosas reformas por que passim não lograram arrebalhar-lhe as prerrogativas essenciais.

Sobrevindo a República, Foi denominado instituto Nacional de Instrução Secundária, nume posteriormente mudado para o de (iiná-sii i Nacional,

Mas o decreto n.º 7.172, de 24 iie Julho de 1900, restituiu ao Externato o noniie de Pedro II, intitulado, enlreanlo, Bernardo de Vasconcelos ao Internato. Coube, porém, an Ministro Rivadávia Correia restabelecer nas duas seções o nome primitivo e histórico, por força dos decretos 9.659, de r> de Abril de 1 i» 1 l, e «(l(10, da mesma data, que denominaram Colégio Pedro II ao tradicional estabelecimento de ensino. A direção das casas ficava, então, unificada, embora, mais tarde, viesse a sei' desdobrada em duas diretorias, que se revezam, em

aims alternados, na presidência da congregação.

Falando no programa organizado peia universidade Católica, o Dr. Clemente Mariani. Ministro da Educação e Saúde, teve oportunidade de proferir as seguintes palavras :

"Ninguém contesta o dever do Estado de desvelar-se peia cultura superior, mantendo centros de ensino e de pesquisa, nos quais se preparem novas gerações, que possam resolutamente defrontar e resolver os graves problemas de sua época; eerln é lambem, enlreanlu. one, numa sociedade democrática, a esse esforço deverá juntar-se sempre o de imiras grandes inslilui-cões. que Irabalbem para a solução dèssès mesmos problemas. Entre estas, por sua função histórica e nor seu inequívoco poder espiritual. deslaca-se a Tgreja Católica.

A ela deve a nossa genlle as raizes mesmas de sua cultura; por ela, em grande parle, ganhou nosso País essa apreciável unidade de senti-menlo e de pensamenlii que nos irmana a lodos no sul e no norte; dela, em faina sempre construtiva, recebe a coletividade os beneficios de melhor entendimento entre os homens e ns grupos sociais. Enfim, na formação e no desenvolvimento da cultura brasileira, a Igreja sempre esteve, e está, presente.

Essa presença, já nus primeiros tempos, não foi só a da catequese, mas a de maiores estudos, nos colégios dos jesuítas, (pie formaram, ainda nu século XVI. ns primeiros "mestres em artes" — ou, como diríamos hoje —■ os primeiros licenciados em filosofia, interrompida essa atuação direta nu ensino superior, ela continuou, no entanlo, a exercer-se por seus Cnlégins e

cv: ms de formação du idem, onde tantas figuras de elite se lôm preparado, jiaa maior brilho de nossas leiras e de llssa ciência, em esl lidos sagradns e profanos, \ tradição veio realar-se, em i9'i(>, com a criação de duas Universidade Católicas, nus dois maiores centros culturais brasileiros, ou seja nesta Capital e em S. Paulo — acontecimento esse que deve acv registrado como dos mais promissores.

Por duas formas capitais, podemos dizer, a influência dessas Universidades deverá processar-se. De uma parle, há de levar aos mais altos centros de elaboração do pensamento católico, como bem o faz nolar Emile rtidean. no seu recente livro "I.e Christianisme ef racMvilé humaine", a atenç&O permanente para a pesquisa e a invenção na urdem científica, e permitirá, assim, que sábios cristãos se devotem, sem os compromissos da ambição, à procura desinteressada da verdade, sem sacrifício daquela pureza sempre necessária ao esní-rito do verdadeiro investigador. Poe outro lado, facilitará o grande trabalho que já a Igreja realiza, na

busca dos melhores remédios para a crise universal contemporânea, apontados em sucessivas Encíclicas Pontifícias.

As Universidades Católicas do Rio de Janeiro e de São Paulo, e já agora a do Rio Grande do Sul, poderão, em efeito, realizar em nosso meio o que já realizam a universidade de Lovaina, para a Bélgica, a de Milão, para a Itália, e, em maior escala ainda, as vinte e quatro Universidades Católicas dos Estados Unidos, ou seja, unir nos profundos princípios do Cristianismo aos da ciência e da vida, revitalizados estes por uma melhor e mais alta compreensão do destino humano.

Leonel Franca, primeiro reitor da Universidade Católica do Rio de Janeiro, cuja memória, aqui evoco comovido respeito pelo seu grande espírito e santo coração, escreveu na grande obra "A crise do mundo moderno": "A vida da graça é a cúpula (Hic remata a perfeição do homem na economia da Providência, mas esta cúpula só poderá descansar na solidez dos fundamentos naturais. Sena realizar o ideal do plano criador, o homem não será digno de participar dos benefícios da Redenção. Não poderá ser cristão quem renunciar a ser homem".

Por sua vez, cientistas, mesmo quando afastados da Igreja, insistem na necessidade da meditação não só das causas e dos efeitos, mas dos problemas da hierarquia de valores, das questões fundamentais dos fins propostos à vida humana, e, na sua maioria, declaram que esse exame deverá basear-se nos princípios do cristianismo.

Como dando síntese a ambos esses peixamentos, o eminente Cardeal Cerejeira, na solene instalação da universidade Católica de São Paulo, proclamou: "A Universidade Católica tem justamente a missão de refazer a unidade da cultura moderna, evitando que a consciência se dissolva no captivis-

mo moral. Será ela que salvará ao mesmo tempo a inteligência, a moral, a vida que merece a pena de ser vivida; numa palavra só: — o homem. Sem deixar de ser escrupulosamente fiel aos rigores da disciplina científica e crítica, iluminará a cultura humana com as luzes divinas do Evangelho — e, assim, a vilalizará".

(Irandé e solene programa é este, que uos merece, a todos, a maior admiração e respeito. E grande e nobre programa ■■ esse pelos enormes benefícios de ordem coletiva que poderá determinar. Como escreve diaries Jouruel, no seu trabalho, "Exigences Chretiennes en Politique", "nunca o magistério da Igreja já falou, como nestes últimos tempos, tão explicitamente dos direitos do homem, simplesmente como homens... Nunca ele se tinha inclinado com mais atenção sobre os problemas profanos do di-reiin, da sociedade dos povos, da ordem* politica, da ordem social, do trabalho, da cultura — problemas todos que esse magistério tem por missão iluminar do alto, com as claridades do Evangelho".

E a missão das Universidades Católicas, nesse trecho, mais uma vez é exaltada, quando o mesmo autor proclama: "Sob este aspecto a Igreja, em nenhum outro tempo, foi mais católica, mais cuidadosa do destino, mesmo temporal, de todos os homens, como homens. Nunca, enfim, ela foi mais aberta às esperanças da história humana".

Nesse mesmo sentido, o Sr. Presidente da República, quando ainda candidato, declarou no seu discurso da Bahia: "Nunca foi negada a função educativa da Igreja, de par com a família, e a da escola. Na época aluai, terá de ser estimulada e facilitada, para contraste com as idéias do enfraquecimento do bem comum, senão já de dissolução de costumes, que são inevitável consequência de grandes conflitos, como os da última guerra. Não é de desejar-se o fanatismo ou a intole-

rãueia, mas a ação construtiva, vigilante e embelezadora da vida, que só o culto às virtudes e a reverência ao Criador poderão ministrar ao homem".

Para essa ação construtiva, êle mesmo, o Sr. Presidente da República, facilitou novos órgãos, reconhecendo, como fêz, as três Universidades Católicas, agora em pleno florescimento, em três dos maiores centros de cultura do País.

Esse florescimento é acompanhado pelo Ministério da Educação, com especial desvelo e interesse, como, aliás, por todos os homens cultos do País. Quer como titular dessa pasta, quer como cidadão, vivamente me congratulo com as altas autoridades eclesiásticas, com o digno professorado e o corpo discente das Universidades católicas pelo trabalho já realizado. E auguro a essas instituições, que já fazem honra a nossa cultura, maior e mais esplêndido desenvolvimento, para o bem do Brasil."

MINAS GERAIS

Em solenidade realizada no Palácio da Liberdade, o Governador Milton Campos assinou a lei criando a Universidade Rural de Minas Gerais. Nessa ocasião, o professor José de Alencar Carneiro, da Escola Superior de Veterinária, proferiu o seguinte discurso:

"Meus senhores:

A criação da Universidade Rural de Minas Gerais é, no seu sentido econômico-social, um novo e vigoroso marco para a mobilização das grandes energias potenciais no tocante à agricultura e à indústria do Estado.

O progresso de determinada região, não há que duvidar, está em correlação positiva com os fatores "natureza" e "homem". Minas Gerais, dada a sua posição sub-tropical, sofre, em tese, o mesmo determinismo geográfico imposto às demais regiões congêneres do globo.

E' o solo, em geral, de baixa fertilidade, afetando a sua produção quantitativa e qualitativa; é a pobreza do subsolo em carvão de pedra, de tão grande importância na civilização siderúrgica em que vivemos; é a temperatura ambiente reduzindo a capacidade de trabalho do homem; são as endemias e epidemias tropicais minando-lhe a resistência orgânica. Se, nos países situados em meios mais propícios, o preparo técnico tem merecido atenção cada vez maior e melhor, entre nós esse preparo, esse zelo pelo fator homem deveria, logicamente, ser mesmo mais avançado. John Gunther parece apreender muito bem a nossa realidade quando afirma que "a luta básica" no Brasil "é a do homem contra a natureza". Na verdade a geografia econômica mostra-nos que não houve nem há sequer uma grande civilização industrial nas regiões tropicais. As três maiores até hoje desenvolvidas — a americana, a germânica e a britânica — o foram longe dos trópicos. Pesadas essas condições, ressalta a necessidade indiscutível de preparar o fator humano para que êle possa vencer a "luta básica" contra a natureza. Assim o incremento das atividades agrícolas, em Minas, está condicionado, sob pena de pecar pela base, dentre outras medidas, à formação de elite técnica capaz, dotada de conhecimentos científicos suficientes às sempre necessárias investigações para que a produção e a indústria rurais possam ser bitoladas em moldes racionais e evolutivos. Esta é a tarefa precípua da Universidade Rural como a cria o governo do Estado.

São pontos altos para o sucesso da Universidade Rural:

- 1) tornar-se um centro superior de refinado ensino técnico;
- 2) garantia econômica e liberdade administrativa e didática.
- 3) a Escola Superior de Agricultura, funcionando há duas décadas na sede universitária, e a Escola

Superior de Veterinária, funcionando desde 1932, incluída a sua 1.^a fase em Viçosa, como fiadoras bastantes experimentadas de alguns pontos do programa a que se propõe a U. R.

4) inclusão no mesmo local de várias Escolas Superiores diretamente relacionadas e verdadeiramente inter-articuladas como aparelhos do mesmo organismo;

5) conexão direta entre ensino, pesquisa e extensão, isto é, poder realizar ensinando e ensinar realizando;

6) inclusão de uma Escola Superior de Ciências Domésticas visando o preparo feminino para o melhoramento das condições de educação, de higiene, de alimentação, etc, nos lares;

7) inclusão de uma Escola para graduados visando a formação de especialistas de alta cultura;

8) a sua localização fora de grande centro populoso, em meio agrícola, ligada diretamente a fazendas experimentais dando ao aluno ambiente propício ao estudo.

Meus senhores:

Foi-nos profundamente agradável verificar a compreensão e o entusiasmo com que o governo de Minas se lançou à tarefa vivificadora de dotar o Estado com uma organização ampla de ensino técnico superior qual seja a Universidade Rural. Refletindo o pensamento do sr. Governador, o doutor Américo Gianetti, DD. Secretário da Agricultura, emprestou ao empreendimento o melhor dos seus esforços, a sua reconhecida capacidade de trabalho e o seu idealismo sadio e dinâmico.

A criação da Universidade Rural é inegavelmente um crédito maior que o povo de Minas fica devendo ao governo Milton Campos através da atuação da Secretaria da Agricultura. Não compreendemos mesmo como só agora se cria a Universidade Rural, tamanha deve ser, sem sombra de dúvidas, a sua contribuição para o desenvolvimento

da comunidade mineira. Mas "antes tarde que nunca". Mesmo assim é Minas Gerais o primeiro Estado a criar a sua Universidade Rural. Mais uma vez dos altiplanos mineiros parte um exemplo construtivo para os outros Estados do Brasil. Estamos certos de que a semente ora aqui lançada, se-lo-á também em futuro próximo em outras unidades da Federação e auguramos não seja longo o decurso de tempo até que cada Estado tenha a sua Universidade Rural.

Meus senhores:

E' de Goethe, se não estivermos enganados, a afirmação de que pensar é fácil, agir é difícil. Na realidade, entre a Universidade Rural criada e a Universidade Rural realizada o caminho é longo e árduo. A magnitude da obra a ser executada é de tal monta que, se não estivéssemos convencidos do espírito do governo e dos componentes das Escolas Superiores de Agricultura e Veterinária em dar corpo à organização ora criada, duvidaríamos da sua pronta realização.

São triviais os exemplos de iniciativas bem intencionadas de governos do Brasil e do Estado que não atingiram mesmo as suas finalidades mínimas por "falta de tropa de ocupação". Das maiores às menores, a falta do "fator homem" tem sido o denominador comum. Aquêles que têm grande experiência administrativa, certamente, apreendem, de maneira muito mais concreta que nós, a dificuldade de encontrar-se o homem certo e colocá-lo no lugar certo. De certo modo, o filósofo grego de lanterna à mão a procura do homem é ainda um símbolo. Com respeito à educação, temos a impressão duma geração deseducada tentando educar a outra. Assim é que, mesmo nos países adiantados como a Inglaterra, um professor de Cambridge afirma que os estudantes sentem que os professores universitários são cegos guiando cegos.

Considerando que um dos mais importantes fatores numa universidade é a qualidade do corpo docente, sobressai a necessidade de se eviar à Universidade Rural a possibilidade de adquirir bons corpos dirigente e docente.

Não podemos negar a grande capacidade potencial do povo mineiro, mas o número de técnicos esmeradamente preparados para a organização cuja lei o Sr. Governador inaugura solenemente, é ainda pequeno, restrito mesmo.

Se a "ciência não tem pátria", os seus efeitos categorizam as nações. Quando universidades de países tecnicamente aprimorados, como os Estados Unidos, contratam especializadas autoridades científicas estrangeiras para as integrarem, as nossas universidades devem fazê-lo por razões muito mais fortes e em maior escala. E' um meio de acelerar o nosso progresso científico, é um caminho de trabalhar pela nossa independência econômica. Eis porque esperamos abra a Universidade Rural as suas portas também aos técnicos estrangeiros de reconhecido valor como organizadores, professores e pesquisadores.

Outro aspecto interessante da Universidade Rural é que, tendo a mesma patrimônio próprio, como facilidade, abre-se-lhe a chance de receber doações particulares. E' essa fonte financeira, por exemplo, um dos sustentáculos das Universidades Americanas. E' o bastante lembrarmos o analfabeto John Hopkins que em 1876 doou sete milhões de dólares para a fundação da universidade que tomou o seu nome. Bonavides afirma que "no curso de uma história de 23 anos" não lem "notícia de um único brasileiro rico que haja sustentado com o seu dinheiro, a obra de um bom educandário público". Mesmo que ele esteja com a razão, não vemos porque isso não possa ser realizado no presente ou no futuro. E' certo que as fortunas particulares brasileiras devem ser inferiores em

número e em altura às dos americanos. Mas, se não é possível doar milhões talvez doações de milhares ou mesmo de milhares de cruzeiros possam ser conseguidos. A biblioteca é, por exemplo, um fator vital numa Universidade. A futura biblioteca da Universidade Rural poderá talvez merecer a atenção de alguns dos nossos capitalistas. Não vemos razões porque não esperarmos confiantes.

Senhor Governador:

A Escola Superior de Veterinária do Estado de Minas Gerais apoiou, através da sua congregação, o plano geral sobre a criação da Universidade Rural do Estado como redigido pela Comissão designada pelo Sr. Secretário da Agricultura para proceder aos necessários estudos do assunto. Estamos certos de que a Escola superior de Veterinária dará, com desprendimento e espírito construtivo, a sua contribuição efetiva, célula que é da Universidade Rural.

E', pois, com viva simpatia e com e...ção que, por intermédio do sr. Governador Milton Campos, do Dr. Américo Giannetti, demais Secretários de Estado e dos membros da Assembléia Legislativa, felicitamos o povo de Minas pela criação da Universidade Rural. Que ela seja para a mocidade imã e bússola e para o Brasil, fonte perene de valores humanos!"

PARAÍBA

Logo regressar do interior do Estado, o Dr. Otacílio Jurema, Secretário de Educação e Saúde, concedeu uma entrevista à imprensa local, em que declarou:

"O que mais chama a atenção, porém, de quem visita o interior do Estado é o amplo programa que o Governo vem realizando no setor educacional. Estão sendo construídos, simultaneamente, em diferentes municípios, 18 Grupos Escolares, com recursos próprios da administração do Estado, entre -os

quais os de Teixeira, São Bento, Brejo do Cruz, Aroeira, São Mame-de e outros, encontram-se com as obras em vias de conclusão. Não é preciso salientar o alcance dêssê programa de edifícios escolares em larga escala. A maior dificuldade para o desenvolvimento e eficiência dos serviços educacionais entre QÔS, é sem dúvida, a ausência de prédios escolares adequados. E' o aspecto rle nossas necessidades em matéria de educação popular que deve ser encarado em primeiro lugar na ordem de prioridade e que constitui, como o denominou, com muita propriedade, d professor Murilo Braga, "a base tísica du ensino".

••A aluai administração", contIHIIII o entrevistado, "adotou um critério técnico para execução du seu plano di' edificações escolares. Os grupos em construção não foram localizados por preferências sentimentais OU políticas. O (nível UU. fill primeiro Ingaí-, determinou fossem dotadas de grupos escolares as sedes de municípios ainda desprovidas de unidades dessa natureza, estendendo-se ii plano, em seguida, às vilas du Estado de acordo com a sua população."

Prosseguiu dizendo:

"Em virtude de acordo celebrado com o Ministério de Educação e Saúde, esão sendo construídas ivi Paraíba, com auxílio federal. 818 escolas rurais, de tipo padronizado, doladas de uma sala de aula e uma residência para o professor.

Já se acham concluídas í>L' dessas escolas e prosseguem as obras das demais, como live oportuna de verificar durante a viagem. Há perfeita coordenação entre o plano de trabalho do Govêrno do Estado e o do Govêrno Federal. As escolas federais, prédios de pequenas proporções, dotadas apenas de uma sala de aula, são localizadas nas fazendas e povoados, em zona predominantemente rural, oeparvlo-se o Govêrno do Estado do problema nas vilas, onde instala grupos es-

colares com várias salas de aula e demais requisitos exigidos.

finalizando, disse-nos ainda o Dr. Otacílio Jurema que a construção de 18 grupos escolares ein um SÓ exercício, pelo Govêrno do Esla-do, é um lain medito na Paraíba e que abre, sem dúvida, novas pers-peclivas liara a difusão do ensino".

SANTA CATARINA

Depois de percorrer todo o Es-lado. o Sr. Robert- King Hall, professor de Educação Comparada na Universidade de Colúmbia, Estados unidos, escreveu "As nulas de viagem através do Estado de Saul a Catarina", cujo texto é o seguinte:

Há oilo anos que fiz uma das mais interessantes experiências da minha carreira profissional: unia viagem de automóvel através do Estado de Saida Catarina, percorrendo colônias alemãs especialmente.

Acabo, agora, de voltar de uma segunda viagem its mesmas regiões.

Graças an cavalheirismo <\n Dr. Armando Simone Pereira, Secretário da Justiça, Educação e Saúde, esla segunda viagem foi realizada em (..... dições quase ideais, o que me Faculta estabelecer uma comparação com a anterior.

O professor Luiz B. Trindade, inspetor do Ensino nas zonas coloniais, acompanhou-me aesta excursão. como já o fizera na outra. Conhece êle minuciosamente aquelas zonas: está inteirado exatamente dos problemas educacionais, além de nutrir uma genuíno afeição pelos colonos estrangeiros e seus descendentes, no locanle à preservação do melhor da cultura européia, e quanto ao que sinceramente de bom apresente a cultura americana em seu novo país — o Brasil.

Aonde lui? que vi? que mudanças se verificaram?

Percorri Nova Trento. Brusque, Tfaiaí. São Erancisco <\o Sul, Joinville, Jaraguá, Tiinbó, Rodeio. Tbi-rama, Rio do Suí. Tndaial, Blume-

nau e ainda vários povoados no interior.

Visitei as mesmas escolas e falei com várias das mesmas pessoas, as quais eram gratas ao Governo, o qual, após um século de esquecimento, estava tomando interesse vital pelos seus problemas. Algumas dessas pessoas sentiam amargura devida aos erros que, individualmente, haviam sido praticados em nome da política de reeducação, adotada em lugar de métodos policiais punitivos, que funcionários e alguns militares tinham posto em prática.

Falei também com professores e estudantes.

Conclui, de tudo, pela mais chocante transformação e uma área (que fora abertamente, de outro país), em um típico Estado brasileiro.

Se eu não tivesse sabido que (além da área antes fora predominantemente germânica e que, pouco antes da guerra, constituía um problema nacional sério, dificilmente chegaria a crer que ela jamais tivesse sido uma "colônia alemã".

Brasileiros de origem italiana e portuguesa mudaram-se para lá, de sorte que a população já não tem a homogeneidade que antes a compunha.

Novos edifícios são de arquitetura brasileira.

O português somente é ouvido nas ruas, feita exceção de conversações ocasionais em francês, alemão ou inglês, o que seria um lugar comum nos Estados Unidos, e que deverá tornar-se um lugar comum no Brasil, quando o problema da assimilação racial e lingüística estiver tão perfeitamente solucionado que o conhecimento de língua estrangeira seja um patrimônio e não uma brecha nos sentimentos nacionais.

Até os anúncios, os jornais, os cinemas, os "placards", os menus, são feitos em português.

Os professores ali são um espelho do Brasil.

Penso que o problema de assimilação foi resolvido, sendo necessário procurar demoradamente para que se encontre uma falha ou infração aos regulamentos governamentais. O falar das crianças, quando brincam, é sempre o melhor índice, de que se infere o interesse e a lealdade à língua portuguesa.

A população mais velha, em geral, jamais falará fluentemente a língua portuguesa: mas muitos dos seus próprios patrícios têm tido as mesmas dificuldades com o inglês.

O fenômeno desaparecerá em uma geração.

Uma segunda característica da região é que ela já não está isolada. Existem linhas aéreas, com vôos cada dois dias, companhias telefônicas e telegráficas ligando-as com todo o Brasil e com todo

o mundo.

A mais importante mudança verificada nas estradas que estão longe de ser perfeitas (poeirentas, irregulares e com curvas fechadas); elas, porém, melhoraram e conduzem ao norte e ao sul, registrando-se um fluxo constante de caminhões e ônibus para outros Estados do Brasil.

Ficamos mesmo estupefatos com a prosperidade e progresso dessa famosa área.

O povo, tanto o de descendência germânica como o de origem latina, está construindo uma sólida base industrial para suplementar a excelente economia rural e citadina.

Não há evidência alguma de que a população esteja abandonando a leira, rumo das grandes cidades da costa, o que pude observar em outras partes do Brasil.

As casas, na zona colonial, são limpas e novas, e os quintais provam que aquela gente tem orgulho das suas residências e um desejo de fixação naquele solo.

Com referência à educação, fiquei particularmente satisfeito quando lá estive em 1940; fiquei contente em ver o Governo iniciar um programa de construção de no-

vas e melhores escolas; entretanto, para ser franco, tive naquela época as minhas dúvidas e expressei-as publicamente sobre se o Governo poderia ou não continuar as muitas despesas que um programa de nacionalização indubitavelmente envolveria.

Estou agora satisfeito, verificando que nestes oito anos foram vencidas as dificuldades e os meus receios não se realizaram.

O Estado continuou construindo escolas, excelentes escolas. Construiu-se inteligentemente, onde era necessário e de tal maneira que preveniu fúrias necessidades.

Fêz progredir gradativamente os seus primeiros modelos até possuir um tipo de escola elementar, que, penso, é o melhor para as exigências locais do que qualquer outro que eu já vi no Brasil.

Santa Catarina desafia qualquer comparação com qualquer país do meu conhecimento, relativamente aos novos edifícios escolares.

Edifícios, porém, não são escolas.

Escolas compõem-se de gente experimentada na dedicação ao seu trabalho, e atividade incomum e singular de inspirar as crianças para que sejam completos cidadãos e cidadãs.

Tal finalidade não é fácil e, somente em pequena escala, constitui uma função da casa da escola ou do governo.

Devo dizer com toda a sinceridade de que sou capaz, que a mais interessante e a mais significativa mudança se efetuou nas escolas catarinenses nestes oito anos que decorreram desde a minha última visita.

Precisamente, neste sentido, é que as escolas referidas melhoraram.

Não obstante, nem todas as escolas que visitei podem ser julgadas boas, mas todas estão agora em melhores condições do que há oito anos atrás.

Muitas delas são realmente muito boas.

Notei que são menos formais, menos formalísticas.

Há mais atividade e movimento espontâneos e menos rigidez magistral com menor trabalho para a memória dos estudantes.

Os professores não ficam calados e silenciosos com temor dos diretores e inspetores, e acham-se claramente à vontade exultando com a minha visita, orgulhosos de seu trabalho produtivo.

Não falo de escolas, em particular, e sim, tão-somente, do seu aspecto geral, na área que percorri.

Os professores parecem agir como se lhes desse prazer o ensino — e nisto está a mudança essencial, sem o quê, todos os edifícios, salas escolares, equipamentos e campos-de-esportes teriam sido irremediavelmente condenados a fracasso radical.

SERGIPE

Não obstante o empenho e o interesse que se observa em todos os Estados e Territórios da União pelo plano geral de expansão da rede escolar primária, deve-se contudo salientar a obra de aproveitamento e desenvolvimento que o Estado de Sergipe realiza à margem dos auxílios financeiros que lhe são fornecidos pelo Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

A iniciativa da administração do Ministro Clemente Mariani abrange quase toda a zona rural brasileira, onde o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão técnico incumbido da execução desse programa federal, já localizou, até a presente data, a cifra total de 6.160 novos prédios escolares, que estão sendo gradativamente construídos, com os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário.

O Estado de Sergipe, em face do "déficit" educacional que apresentava, recebeu o total de 148 prédios escolares, dos quais já se acham construídos e em funcionamento

Il í unidades, sendo que outras 13 se encontram em fase de acabamento. Deve-se, ainda, salientar, qua não ficou nisso o esforço desenvolvido pelo Govêrno Estadual. que mantêm, dentro dos programas das novas escolas, intensa atividade agrícola.

Essa obra de complementação do esforço federal serve para ressaltar

a compreensão dos verdadeiros objetivos que se entrelaçam na atividade supletiva da União e no **apro-**veitamenln da unidade beneficiada, sendo lícito esperar-se, para breves tempos, a solução de um dos maiores e mais complexos problemas nacionais, como seja o da educação popular.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ARGENTINA

A Direção geral das escolas da Província de Buenos Aires elaborou um plano de construções escolares cuja realização acarretará uma despesa de 345 milhões de pesos e one, peia sua extensão, deverá ser executado por etapas. Esse plano prevê a construção de 1.504 prédios escolares nas zonas urbanas, suburbanas e rurais e a reparação ile outros 115. além da construção de 112 edifícios destinados a jardins de infância.

ESTADOS UNIDOS

Mais ide 50 membros influentes do magistério prinKário, e procedentes de vários Estados, compareceram à Conferência nacional organizada pelo Departamento de Educação e realizada em Washington, de 31 de maio a 12 de junho do corrente ano. Foram estudadas, nessa ocasião, as seguintes questões: preparação de guias oficiais para as ciências elementares, higiene e educação física, e nutras matérias do ensino primário: programas concernentes à preparação de inspetores regionais ou locais; programas para as escolas primárias; organização de programas atingindo a um Estado inteiro; programas referentes à melhoria da formação de professores; métodos para ns programas do ensiro primário; melhor utilização de guias relativos aos programas; e programas concernentes ao ensino das crianças que recebem instrução em casa.

GUATEMALA

O chefe do Departamento de Educação Estética iniciou em todo

o país uma campanha por meio de missões artísticas. Para esse fim organizou um grupo composto de dois artistas encarregados do ensino da pintura e da cenografia escolar e de dois professores especializados no ensino do teatro escolar e do teatro "guigrn!". O chefe do Departamento colabora também nessas missões, tratando da parle didática da educação artística e do ensino da música na escola.

INGLATERRA

Uma experiência interessante acaba de ser feita com o fim de elevar o nível de vida da região dos *Highlands* da Escócia e das ilhas a oeste do país, ameaçadas de miséria e de despovoamenlo. O Conselho de Educação do Condado de Inverno adquiriu recentemente um solar cercado de terras aráveis a fim de o transformar em centro educativo de um novo gênero — *Crafters' College*. O programa que compreende o ensino geral, dará grande importância às atividades práticas que constituem a vida co-lidiana dos pequenos lavradores do litoral e das ilhas, isto é, à cultura de diminutos domínios, à criação de animais domésticos, à pesca, inclusive conservação e reparação rios barcos e redes. Até aqui, os filhos dos *crofters* (proprietários de pequenas fazendas, pescadores e cultivadores ao mesmo tempo) aprendiam seu trabalho mais ou menos ao sabor das circunstâncias. Porém, dp hoje para o futuro, lhes será possível o rorVioeimento e a prática de métodos aperfeiçoados sob a orientação de especialistas. O ensino será gratuito e as bolsas darão direito à pensão, em caso de necessidade. Espera-se que essa

inovação encontre imitadores e que esse colégio seja o primeiro de uma série de instituições análogas, criadas pelas autoridades locais.

MÉXICO

A Escola Nacional de Professôres do México é uma das mais bem equipadas que existem atualmente. Sua construção, terminada em novembro do ano passado, ocupa, com suas numerosas classes, auditórios, laboratórios, campos de esporte e jardins, uma área de 119.000m². O edifício compreende duas escolas normais com um total de 42 salas de aula que podem comportar cerca de 3.600 alunos, em dois turnos, e as escolas primárias experimentais

anexas contam, com 40 salas de aula. A biblioteca tem capacidade para 200.000 volumes e a sala de leitura pode ser freqüentada por 200 leitores.

URUGUAI

A fim de desenvolver o serviço das cantinas escolares e da distribuição de leite, de modo a atingir a um maior número de escolares, nos departamentos e na capital, foi elevado o imposto sobre o álcool de 20 a 40%. Essa medida contribuiu não somente para aumentar os recursos destinados a tais serviços, como também duplicou o número de alunos beneficiados que, atualmente, ultrapassa a 40.000.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

MEDIDAS DE APROVEITAMENTO

Os exames ou provas têm sido, desde que as escolas existem, a forma tradicional de medida escolar.

De algumas décadas para cá, entretanto, a maneira de medir e os instrumentos utilizados para tal fim, têm variado sensivelmente.

O conhecimento dessas medidas e as informações de como utilizá-las constituem hoje parte essencial do equipamento profissional do mestre principalmente de curso primário.

As medidas do aproveitamento escolar podem ser estudadas sob 3 aspectos:

I — medidas subjetivas; II — medidas objetivas;

III — medidas de caráter misto.

Todos esses tipos são usuais e todos são capazes de dar ao professor preciosas informações sobre a habilidade de aprender e sobre o progresso e fixação da aprendizagem.

Todos são igualmente valiosos e a preferência de um tipo sobre o outro ficará na dependência do campo da aprendizagem a ser medido.

Entretanto, sempre que possível, o professor deve, em igualdade de condições, decidir-se pela medida de caráter objetivo, cujo grau de segurança é incontestavelmente superior ao da prova subjetiva.

I — Medidas subjetivas

Por esse nome são designados os tipos de provas que desde longos anos vêm sendo empregados pelos mestres da escola tradicional, para verificação do aproveitamento escolar.

Essa avaliação era feita por meio de provas escritas e orais apresentadas sob as mais variadas formas, tais como dissertações, questionários escritos e orais, interrogatórios, etc.

Muitas dessas formas de exames são, ainda hoje, largamente utilizadas entre nós.

A prova de tipo tradicional apresenta, entretanto, sérios inconvenientes. Apontaremos, entre outros:

1) é de caráter subjetivo, isto é, o julgamento não é uniforme.

A diversidade desse julgamento se traduz na diversidade de notas atribuídas por vários professores a um mesmo aluno. Do mesmo modo o grau de aproveitamento do examinando varia na dependência direta da opinião do professor;

2) a extensão dos conhecimentos abrangida pela prova subjetiva é muito pequena.

Como a natureza da prova exige resposta que obriguem os professores a concederem mais tempo aos seus alunos, para resolvê-la, não é possível incluir, na prova, um elevado número de questões. Desse modo serão abordados poucos pontos do programa da série.

Esses inconvenientes foram demonstrados experimentalmente, em sucessivas e freqüentes investigações.

Comprovado que o assunto das provas subjetivas não permitia uma apreciação uniforme e que o julgamento do professor não era capaz de afastar ou mesmo com-

pensar o referido inconveniente, tais provas deixaram de merecer a confiança dos educadores. Foram consideradas instrumentos de medidas falhos e imperfeitos.

Outros recursos foram imaginados e experimentados.

E' importante lembrar aqui que os inconvenientes da prova subjetiva são independentes das próprias questões e da maneira de apurá-las. E' uma falha cuja responsabilidade cabe ao próprio tipo de prova e, não necessariamente, a uma falha do mestre.

// — *Medidas objetivas*

Apareceram os primeiros ensaios das provas tipo teste em 1894. J. M. Rice construiu uma prova de ortografia, de 50 palavras, que foi aplicada a 33.000 alunos de diferentes escolas.

As investigações duraram 16 meses e para a interpretação dos resultados foram aproveitadas ... 16.000 crianças.

Mais tarde, em 1908, já os trabalhos de aritmética de Stone, trabalhos feitos sob a direção de Thorndike, representaram uma transição dos testes comparativos de J. Rice para a escala de escrita de Thorndike, em 1909.

O período das mais intensas investigações a favor de uma precisão maior nas provas escritas se estendeu de 1910 a 1921. Em 1913 dois pesquisadores americanos, Starck e Elliot, submetem, ao julgamento de 1.950 professores da "High School" uma prova escrita de vernáculo inglês. A maioria dos professores deu nota entre 85 e 90, serviu que os resultados variaram de 64 a 98, para uma mesma prova.

Resultados igualmente desconcertantes foram os obtidos por uma prova de história aplicada por 70 professores. As notas variaram

de 44 a 90, sendo que a maioria deu nota 70.

Uma terceira investigação foi feita, já agora com matéria que possibilitava maior igualdade na apuração dos resultados. Tratava-se de uma prova de geometria que foi corrigida por 115 professores que atribuíram notas que variaram de 28 a 91. A maioria deu nota 73.

Depois dessas pesquisas estavam experimentalmente demonstradas as falhas das provas de tipo tradicional.

Daí por diante novas provas objetivas foram aparecendo. O movimento para a medida científica da educação espelhou-se rapidamente. O teste apresentava, como grande vantagem, o caráter objetivo, ausente na prova tradicional, e pelo qual se tentava garantir um julgamento uniforme, independente da impressão subjetiva do examinador.

Tentaram os didactas padronizar as provas escritas. Nem todos, entretanto, foram da mesma opinião. Duas correntes surgiram na América do Norte (1920) : a corrente conservadora e a progressista.

A conservadora pretendia conservar as provas clássicas, refundindo-as e orientando-as sob novos princípios.

A corrente progressista pretendia abolir as provas escritas de tipo tradicional, substituindo-as pelos testes.

Surgiram assim as primeiras provas objetivas para a verificação do rendimento escolar.

Que é um teste ?

O teste é um instrumento de medida que inclui um número de itens ou exercícios que se presume medir determinada reação.

A prova objetiva, que daqui por diante designaremos também por leste, pode ser construída sob os mais variados tipos de questões, dependendo a sua apresentação da finalidade da mesma e da natureza da matéria sobre a qual ela versará.

Qualidades a exigir num teste. — A prova objetiva pode apresentar inconvenientes análogos aos da prova de tipo tradicional se não a dotarmos de condições que assegurem a sua objetividade.

São as seguintes as qualidades de um bom teste:

- I —■ objetividade; II — validade;
- III — fidedignidade;
- IV — discriminação;
- V — dificuldade graduada; VI — economia de tempo e de dinheiro.

a) *Objetividade* — E' qualidade que garante ao teste uniformidade de julgamento; independência das disposições de espirito, tendências pessoais ou época em que se realizou o julgamento.

Diz-se que um instrumento de medida é objetivo quando diferentes pessoas, isauilii-ii para medir a mesma coisa, obtêm os mesmos resultados.

Um bom teste é objetivo para aplicar e para apurar: possui instruções completas e precisas, acuradas chaves de apuração e garante julgamento uniforme.

Sem estes quesitos, os resultados obtidos não serão objetivos e nenhuma segurança existirá de que tais resultados sejam comparáveis.

b) *Validade* — Validade de um leste é o grau de exatidão segundo o qual um leste mede realmente o (pie pretendia medir.

E' o mais importante dos característicos.

A validade de uma prova pode ser determinada comparando seus resultados com os de outro critério de medida que mereça igual confiança.

c) *Fidedignidade* — E' a estabilidade dos resultados de um leste.

E' também chamada de precisão, constância ou confiança.

Quando um teste é fidedigno, aplicado duas vezes em um curto período de tempo, apresenta resultados precisos e coerentes para cada uma das aplicações. Isto é, os resultados obtidos na segunda aplicação devem ser equivalentes aos encontrados na primeira.

Assim sendo, se existe uma uniforme e conhecida relação entre os resultados de duas sucessivas aplicações de uma determinada prova, esta prova é realmente um instrumento fidedigno.

d) *Discriminação* — Diz-se que uma prova possui razoável discriminação quando os resultados oferecidos por ela variam de acordo com as diferentes* habilidades dos alunos.

Um dos lestes será capaz de discriminar os alunos fracos, médios e fortes, por meio dos pontos obtidos no cômputo da prova.

e) *Dificuldade graduada* — As questões OU exercícios de uma DOS prova devem ser arranjados de acordo com uma escala graduada de dificuldade.

Beta dificuldade deve crescer gradualmente até que a última da série de questões desafie o melhor dos examinados. Da mesma maneira, a primeira da série de questões deve ser dominada por todos os alunos.

f) *Economia de tempo e de dinheiro* — Um bom teste deve ser aplicado e apurado com um mínimo do tempo e de custo.

Essas condições, entretanto, devem ser asseguradas sem prejuízo da eficiência da medida.

Para avaliar o aproveitamento escolar, a prova objetiva que vimos de apresentar deve ser preferida à

prova padronizada. Esta tem a desvantagem de ser rígida e de necessitar de formas equivalentes nem sempre existentes.

/// — *Medidas de caráter misto*

Já dissemos que a grande restrição que se fazia às provas subjetivas era que não permitiam um julgamento uniforme em face da avaliação do aproveitamento escolar.

Com o aparecimento das provas objetivas aquele grande inconveniente foi inteiramente afastado.

A preocupação de objetivismo foi, entretanto, hipertrofiando pouco a pouco os processos de avaliação do rendimento escolar.

Como consequência dessa atitude foram sistematicamente abandonados os pontos do programa escolar difíceis de serem medidos objetivamente. Entre esses aspectos estão

incluídos a leitura oral, a redação, os problemas que exigem solução raciocinada, etc.

E como tais aspectos não eram incluídos nos exames... não eram ensinados em classe.

pouco a pouco, foram se acentuando as falhas do objetivismo mal compreendido.

Todas as vantagens ali- então apregoadas para as provas objetivas deixaram de ser apontadas. Para muitos, o leste passou a ser o maior responsável pela decadência da escola primária. Afirmações como as que se seguem, eram ouvidas constantemente:

"Pois só as crianças nem sabem escrever!

"Elas só fazem eruzezinhas à guisa de resposta".

O movimento contra o teste se avolumou; dentre as vozes ouvidas não poucas sugeriam a volta ao critério subjetivo.

Na altura em que estamos, entretanto, um retorno total às provas tradicionais não teria sentido.

Como consequência desses movimentos surgiu uma fórmula conciliatória. o critério misto, que trouxe o mérito de aproximar as van-

tagens das provas subjetivas às vantagens das provas objetivas.

Por esse critério a redação e a leitura oral passaram a fazer parte das provas de promoção no Distrito federal.

Com o intuito de assegurar a objetividade da prova de redação, o Serviço de Medidas e Programas do Instituto de Pesquisas Educacionais do Distrito Federal elaborou uma tabela de correção na qual a organização do pensamento e a expressão escrita das idéias fossem julgadas uniformemente.

Presentemente, acha-se o S. M. P. empenhado em aperfeiçoar a referida tabela

Ao lado desse trabalho continuam as Investigações em torno da prova de leitura oral. — NAIR DURÃO BARBOSA — *Formação*, (Rio).

CONCEITO E POSSIBILIDADE DE MEDIDA DA PERSONALIDADE

Embora praticamente já ninguém mais duvide das possibilidades da psicometria, lendo os progressos e as consequências normativas da psicometria dos testes de aptidão e aprendizagem, no que diz respeito à personalidade as dúvidas e limitações ainda são grandes.

Não significa isto que os testes de personalidade não possam vir a ler a aceitação que mereceram os demais.

Entre os que adotam uma posição *in*o reserva a dúvida quanto a eles. e possível distinguir os que o fazem por motivos filosóficos e os que assim procedem por espírito *on*'iro, tendo em vista não só a prudência científica, mas também razões metodológicas.

Entre os primeiros figuram todos os filósofos substancialistas e metafísicos, cujo representante moderno mais notável é Bergson, que negou a possibilidade de quantificação dos estados de consciência.

Tendo em vista, inicialmente, esta posição e a do criticismo me-

metodológico-científico, procurei realizar um estudo de compreensão e de confronto crítico entre elas, seus fundamentos e conseqüências. A síntese desse trabalho é o que apresento nas linhas que vão seguir. Não pretendo dizer novidade. Procuro reeditar debates que percorri nestes últimos anos, mas que se processaram principalmente no fim do século passado e no primeiro quartel deste. Não se pode afirmar que tais debates tenham terminado. Todavia, atualmente, eles parecem que estão chegando a seu termo.

O conceito de *personalidade* pode ter várias definições, dentre as quais distinguimos as seguintes, que tomamos colher entre as indicadas por André Lalande:

I) no sentido abstrato: a) caráter do ser que é uma pessoa moral, ou uma pessoa jurídica; b) junção psicológica pela qual um indivíduo se coraídera como um "ego" único e permanente;

II) no sentido concreto: a) pessoa moral, e, especialmente, pessoa que realiza em alto grau as qualidades superiores pelas quais se distingue do simples indivíduo biológico; b) homem que se faz notável na sociedade, de um modo qualquer, por motivo das funções que ocupa, ou da influência que exerce.

Como veremos no decorrer deste trabalho, o conceito moderno de personalidade, que resulta do trabalho de observação experimental, contém em si algo que nos lembra as definições abstratas e concretas assinaladas com a letra a. Mas também encerra algo que se acha contido na definição abstrata assinalada com a letra b. isto não significa, todavia, que se tenha chegado a uma posição eclética. Representa uma mudança ou evolução em cujo estágio atual encontramos resíduos do passado. A permanência do velho que é novo e a sua resistência a este último, pode ser compreendida em certo ponto de vista da teoria do?

resíduos de Vilfredo Pareto, que implica uma concepção mecanicista e quantitativa das relações e influências sociais, segundo a qual estas correspondem a um aumento, diminuição ou repetição quantitativas; ou, então, mais dinâmica e profundamente, pode explicar-se nos termos da dialética hegeliana, segundo a qual o moderno, como contradição do antigo, terá surgido daquele, pois que da existência de oposição dos contrários é que residia todo o progresso.

Será, portanto, indispensável, para compreender a moderna psicologia da personalidade, partir da antiga e ver quais as contradições que explicam a evolução em questão em vista.

A psicologia primitiva, de origem e fundamentação metafísico-teológica, fazia todos os seus postulados, princípios e conseqüências lógicas partirem do pressuposto de uma alma substancial, única e permanente. Assim, o conceito de pessoa implicava uma predominância da alma sobre o corpo, mero instrumento material de participação na sociedade intelectual e moral dos espíritos. Esse conceito de pessoa é que era derivado o de personalidade, um qual se viam reunidas as capacidades ou, melhor falando, as faculdades do distinguir o bem do mal, a verdade do erro, de julgar o valor moral dos atos humanos e de auto-determinação por esse julgamento, etc.

Mas, se a personalidade era definida assim, pela unidade das faculdades espirituais, ela supunha, também, continuidade, isto é, permanência. Nos elementos se encontram em toda a sua pureza nas definições apresentadas pelos filósofos modernos, como em Platon e Aristóteles: «o homem é o outro».

Lalande, na definição abstrata que encontramos há pouco, repete esse conceito de permanência, ainda inclusive na grande parte das definições modernas. Personalidade seria, portanto, a função psicológica pela

qual um indivíduo se considera como um "ego" único e permanente.

Quando esta função se anormaliza, isto é, quando se degenera ou perturba, exprime-se o fato pela expressão "moléstia da personalidade", inventada por Th. Itihol. para significar "moléstias ou desdobramentos da unidade psicológica individual".

Afirma André Lalande que a expressão acima e, conseqüentemente, todo o conceito de personalidade da escola psicológica francesa, cujo mestre é Etibot, têm sua origem da indistinção em que permaneceram por muito tempo as duas idéias de "ego" psicológico" e de "alma substancial".

Pouco a pouco, porém, o conceito de permanência e o de substancialismo foram desaparecendo. Os próprios estudos de Ribot contribuíram para isso, principalmente os que se referem às perturbações da personalidade.

De forma semelhante, contribuíram para isso os estudos de Piaget sobre a formação e evolução da personalidade infantil. Viu-se, pouco a pouco, que não se podia fazer a definição desta pela idéia de permanência e, portanto, de invariabilidade. A personalidade não era algo de simples e constante, não era uma substância, ou faculdade de uma substância.

Os estudos de Etibot e os de Pierre Janet levaram a conclusão de que as chamadas moléstias da personalidade consistiam numa decomposição, isto é, num prejuízo de unidade. Verificou-se mais que o chamado indivíduo normal não era nada estável e que sua posição em *fnep* dos anormais era relativa e não perfeitamente determinada.

Daí uma definição relativista da personalidade, mediante as idéias C^P síntese e unidade. A idéia da síntese justificava a formação e evolução, e a de unidade substituía o velho conceito da invariabilidade.

Num livro de Abel Rey que em França se tornou conhecido como manual de psicologia, próprio para alunos das escolas normais, durante a 1.^a guerra mundial e até 1930, aparecem bem nítidas estas idéias an se conceituar a personalidade.

"A região da consciência plena — escreve êle — é pois o conjunto dos estados de consciência que retidos por nossa memória superior peia memória no sentido restrito do termo) e, conseqüentemente, suscetíveis de serem reconhecidos sempre, são considerados como nossos (> formam nossa personalidade. Cada um destes estados é associado à idéia do meu *ego*, ou, antes, esta idéia do *ego*, de minha personalidade, não é senão a resultante final e o símbolo vivo da síntese destes estados de consciência."

"Reflexão, vontade, atividade dirigida conscientemente a um fim, quer seja intelectual, efetiva ou matriz, atividade verdadeiramente consciente, enfim, tudo isso nada mais é que a parte de nossa atividade na qual intervém de um modo mais ou menos eficaz nossa personalidade, e que está sob o controle do "ego". Nossos atos podem, pois, se classificar em duas grandes categorias: os que se realizam, independentemente deste conjunto de estados de consciência cuja síntese forma a nossa personalidade, e os que se realizam sob a sua dependência parcial ou total. Os primeiros constituem nossa atividade automática, os segundos nossa atividade pessoal verdadeiramente consciente. E não se deve perder de vista que esta atividade verdadeiramente consciente não é senão uma parte muito *restrita* de nossa atividade psicológica total".

A citação anterior, de Abel Rey, foi tão extensa, a fim de que pudéssemos, a partir dela, desenvolver o presente item. E fomos buscá-la num manual, em vez de num tratado, porque desta forma teremos exemplificado a sua aceitação geral

num grande período da história da psicologia, justamente naquele em que a psicologia se definia como tendo por objeto o estudo científico dos fatos de consciência.

Em nossos dias, com a predominância da escola americana, tal concepção perdeu muito de sua aceitação, embora não tenha desaparecido. No grande tratado, escrito sobretudo por psicólogos franceses, que Dumas coordenou, sua influência ainda é bastante sensível.

Também William James e, a partir dele, certos setores da psicologia norte-americana se prenderam à referida concepção. Apesar das inovações que apresentou, das suas teorias da franja e da corrente da consciência, James não se tornou independente da escola francesa. E este fato explica as inúmeras reimpressões que as traduções de suas obras psicológicas tiveram em França, onde, todavia, seu pragmatismo filosófico quase não teve influência.

Na psicologia como estudo dos estados de consciência, o conceito de síntese supõe a existência de fatos primários e elementares que se associam em *todos* parciais, de que se faz a síntese-final, implicada no conceito de personalidade. Em geral, o elemento, o átomo da vida de consciência, por uma velha tradição associacionista, é considerado como sendo a sensação.

Todavia, esta hipótese é contraditória, encerra oposições que a tornam insustentável. Geralmente se tem definido a sensação como um estado simples, de consciência, provocado por um estímulo exterior ou interior ao organismo. Na sensação, afirma-se, não há percepção do órgão excitado, nem do objeto. "As sensações constituem os primeiros acontecimentos da viria de consciência". (W. James).

E' na percepção, portanto, que se deve dar a situação das sensações no espaço e o seu conseqüente interrelacionamento.

A sensação consistiria numa consciência imprecisa e imediata da excitação, ao passo que na percepção deveria haver precisão mediata. Apesar disso, porém, continuam os associacionistas, não se pode separar propriamente a sensação da percepção; as duas formam um todo. A sensação independente da percepção, observa W. James, é impossível numa consciência adulta e só se realiza nos primeiros dias de vida. A. Burloud escreve em um artigo que "a sensação é o traço de união entre a excitação e a percepção, entre o físico e o mental; ela tem ao mesmo tempo de um e de outro, sendo a percepção uma elaboração mental ou espiritual duma sensação que é, em si, nada mais do que um fato bio-psíquico".

Como se vê, tais hipóteses são inverificáveis. Não há experiência real e positiva que mostre ao psicólogo a *sensação átomo* ou que mostre a *sensação traço-de-união* entre a excitação e a percepção. Apenas por suposição é possível admitir que a sensação, como um vago estado de consciência, se realize nos primeiros dias da vida. E nós, adultos, relacionamos as qualidades sentidas a um objeto exterior, tão imediatamente quanto sentimos, o mesmo acontecendo à situação de qualquer sensação em uma parte do nosso organismo. Se isso é percepção, por um raciocínio semelhante ao dos associacionistas, teremos que chegar à conclusão de que não podemos supor nada anterior à percepção, a não ser por mera hipótese inverificável.

As experiências de Koehler, os trabalhos de Koffka e de todos os gestaltistas contemporâneos não só trazem evidência experimental contra a hipótese associacionista, como liquidam a idéia de síntese que a escola de Ribot emprestou ao conceito de personalidade.

Na citação feita há pouco, de Abel-Rey, ainda está patente a influência, ou resíduo, ou permanência contraditória das velhas teorias

metafísico-teológicas. Ao ver na memória e na suscetibilidade oferecida pelos "fatos de consciência" de serem reconhecidos sempre, as condições da formação da personalidade, mostra que a idéia de invariabilidade substancial deixou vestígios.

ii. Wolff, na sua *Psychologia Rationalis*, não libertou ainda do substancialismo escolástico, afirmou que "pessoa é o ser que conserva memória de si, isto é, que se lembra de ser o mesmo que foi antes neste ou naquele estado". Comparada esta definição com aquela de A. Rey, nota-se como as duas exibem parentesco.

Outro aspecto em que o velho permaneceu na escola francesa, contradizendo o que ela apresentava de novo, é o de apresentar a personalidade como formada de dentro, num conceito subjetivo, ao qual se chegou por introspecção. Como se sabe, este sempre foi o método proclamado pelos escolásticos como capaz de permitir a observação da alma; seria a observação da alma pela própria alma.

Pois bem, o elemento novo, aceito e desenvolvido por esta escola, principalmente por I. Grasset, I. Jaquet, T. Itilol, Paulhan, etc., é o de que, se a personalidade é representada pela vida plenamente consciente, esta é apenas uma parte, e não a maior, da atividade psicológica total.

É a partir deste ponto que se conseguiu chegar a um novo conceito à uma nova teoria da personalidade.

Podemos considerar as teorias e estudos contemporâneos da personalidade como resultante de três linhas de influência: 1) a teoria da evolução Darwin (1859), responsável pela ênfase que se deu à psicologia genética (Stanley Hall, 1844-1924); 2) a teoria mendeliana de hereditariedade (Mendel e os estudos iniciados por Galton (1869) sobre as diferenças individuais; 3) o estudo da psicologia patológica

(Itilol, 1885); 4) estudo do indivíduo em suas relações com as condições do meio (psicologia social de Gabriel Taille, Mac Dougall, Allport, etc.) e em vista da reorganização dos seus motivos fundamentais teoria psicanalítica de Freud, teoria da compensação psíquica de Adler, teorias dos desejos fundamentais de Thomás, etc).

A primeira linha de influência tende a eliminar o velho conceito substancialista da invariabilidade, porque, apresentando no curso da evolução biológica as funções psíquicas como funções de adaptação ao meio, admite uma função natural contínua a partir de propriedades primitivas da matéria viva. Segundo esta concepção, já a memória não nos revela como idênticos ao que fomos antes, não atesta a invariabilidade da alma. Como diz I. Ingenieros, a propriedade de conservar uma modificação estrutural como consequência de um desequilíbrio energético precedente constituiria a memória. A experiência seria o conjunto das modificações do equilíbrio energético em um ser vivo, conservadas pela memória. Toda excitação relacionada à experiência anterior, geraria uma modificação estrutural. As modificações funcionais e estruturais produzidas no curso da evolução das espécies, constituiriam a experiência filogenética; no curso da evolução dos grupos sociais, a experiência socio-genética; na evolução dos indivíduos, a experiência ontogenética.

Embora seja esta uma amostra de hipóteses psicogenéticas européias, (que se refletiram em Jose Ingenieros, cuja obra sobre psicologia é uma grande síntese, devemos confessar que Stanley Hall, admitindo a teoria da evolução e da formação natural das funções psíquicas, não formulou hipóteses deterministas relativas às causas e condições de tal formação; procurou, apenas, como quase todos os psicogeneticistas americanos, estudar experimentalmente como se

realiza essa formação. E, ao formular a teoria da recapitulação da experiência filogenética pela ontogênese, não teve em mira descobrir causas ou condições. Julgou ter descrito um processo e não ler arquitetado uma hipótese determinista. O mesmo se pode dizer das suas outras teorias, como a da adolescência qual um novo nascimento, as leis da aprendizagem, etc.

Ú que resultou de prático destes estudos psicogenéticos, em relação a uma nova teoria da personalidade, e que esta e, como todo o indivíduo, um processo em evolução, e que estudar a personalidade é estabelecer sua história genética.

Dos estudos da hereditariedade se copluiu por algo que relembra a invariabilidade substancialista, isto é, que OS *semelhantes tendem a pernumecer semelhantes*, pois, segundo demonstraram Galton e Weismann, uma parte do plasma germinal não entra na construção do corpo do que vai nascer, mas é conservada imutável para a formação de células germinais da geração seguinte.

Se isio é verdade, constitui, porém, uma verdade relativa. A observação comum demonstra facilmente que, embora os semelhantes tendam a permanecer semelhantes, a similitude entre pais e filhos nunca é perfeita. Daí outra lei da hereditariedade que afirma a possibilidade das variações.

O mendelismo, com as suas leis fundamentais e relativas às unidades herdáveis fundamentais, à dominância e recessividade dos caracteres herdáveis e à segregação ou à puridade dos gametos, tentou responder experimentalmente aos dois aspectos da hereditariedade — permanência e variabilidade — chegando finalmente à hipótese fatorial, dos gens ou fatores que são unidades características na herança. Como em cada nascido se representam duas linhas genéticas — paterna e materna — ele tenderá a

ser semelhante aos ascendentes de ambas as linhas, mas também a ser diferente, em virtude do seu multibridismo.

Galton formulou a grande lei da variação, quando descobriu estatisticamente que esta se processa segundo a curva normal ou curva de probabilidade.

A consequência destes estudos foi a de se passar a considerar a personalidade como submetida às mesmas leis. Praticamente isto levou psicólogos a tentar explicar a personalidade pelo estudo dos antepassados, a compreender o indivíduo por sua árvore genealógica (Galton, Schuster, Wood, Cattel, De Candolle, etc). Outra consequência, e esta no grande esforço contemporâneo de medir a adaptabilidade dos indivíduos às cambiantes condições de sociedade moderna, foi a de se realizar a análise fatorial das aptidões, e, coerentemente, a decomposição da personalidade em elementos fatores: 08 chamados traços de personalidade. A distribuição fatorial se processaria conforme a curva da probabilidade normal (c. f. L. L. Tuustone e G. L. Hull).

Imediatamente, outra corrente de estudos veio a opor-se e, daí, uma luta de princípios e pesquisas contraditórias, cujos resultados teóricos e práticos estão a nos fazer esperar um máximo das ciências biológicas e sociais nos próximos anos.

Quando Th. Ribot iniciou os estudos referentes à memória e às relações entre as condições somáticas e a mente, viu-se a braços com o problema das doenças mentais, cujo resultado mais imediato era o prejuízo da individualidade psíquica, o desdobramento da personalidade, segundo suas próprias palavras. Daí o seu célebre livro sobre as doerças da personalidade, que data de 1885. A hereditariedade não respondia integralmente por essas anormalidades, que nem sempre eram encontradas nas ascendentes dos anormais.

Pierre Janet estudou extensamente as mudanças da personalidade sob várias influências e condições. Por exemplo, nos delírios religiosos ele vê doentes com pais e irmãos que se aproximam à média de normalidade, e, por isso, supõe, para as alterações da personalidade, condições somatofisiológicas e psíquicas, em como condições ambientais.

De pesquisas os estudos que tais passou-se à inferência de que a personalidade total não é produto deste ou daquele fator. Seria um estado de equilíbrio, mais ou menos estável ou vacilante, que resulta de múltiplas forças interatuantes, ambientais orgânico-fisiológicas e psico-neurológicas. Como se vê, essa concepção não é de todo estranha àquela exposta por L. L. Thurstone, como conclusão da sua síntese explanatória da psicologia genética.

Mas, sem fugir inteiramente a esse resultado, os debates científicos ainda continuam em torno de leses fundamentais, uns a afirmar a proeminência do fator hereditário, outros a julgar que o meio é o fator dominante, aí incluídas as influências físicas e sociais.

Uma fórmula hereditária muito comum, de apresentar a questão acima é a de Rudolf Lurton. Nós herdamos um mecanismo orgânico específico, capaz de coagir de vários modos. Ao nascer, ele é imaturo, mas vem então um longo período durante o qual ele cresce e amadurece. Durante tal período de maturação o que acontece ao organismo depende dos fatores intrínsecos do crescimento e das influências extrínsecas do ambiente que determina as espécies de aprendizagens ou modificações que devem ter lugar, enquanto a maturação determina a grandeza de tal modificação em cada indivíduo.

Entre as experiências que mais contribuíram para confirmar esta posição de Lurton e outros psicólogos norte-americanos, podemos

citar os estudos de R. Gesell e H. Thompson (1929) baseados na observação experimental de gêmeos idênticos, desde o berço, com o fim de estudar o efeito da mudança ambiental, uma vez suposta constante a hereditariedade. O resultado foi a verificação de que o treinamento superior não determinou qualquer grande diferença na capacidade atual de execução ou aquisição, mas o gêmeo treinado mostrou-se, todavia, com notável censo de confiança, o que na realidade representa uma vantagem. Estudos semelhantes e mais extensos quanto ao número de pacientes foram os realizados por G. H. Uildred (1925), baseados na observação de 578 pares de gêmeos, com ou sem experiência de escola maternal. Os resultados também so mostram favoráveis à teoria hereditária.

De outro lado, porém, há experiências que contradizem as anteriores. Assim, por exemplo, estudos feitos por F. N. Freeman, K. J. Holzinger e L. C. Mitohell, em 1928, levam a resultados que indicam uma grande influência do meio na execução do (estes de inteligência, D. B. Lilheuer e Klineberg mostraram em 1933 que a melhoria do meio implica um aumento notável no Q. T.

Daí um conceito ambientalista da personalidade, que a torna a consequência da integração de motivos e condições ambientais atuantes sobre o organismo individual, condicionando-o, despertando o estimulando-lhe as possibilidades de reação e adaptação. Esta é a posição dos psicólogos sociais, entre os quais aparecem Allport, Mc. Douglas, e outros.

Estes autores nos levam a concluir que a personalidade não se explica apenas em termos de biologia e psicologia individual. Sua formação realiza-se sob a constante influência da sociedade na qual a pessoa nasceu e na em que vive; por isso, tal formação é modelada, sob muitos aspectos, pelas relações

sociais que implicam a pessoa e pelo comportamento coletivo do grupo a que pertence. "Ele (o indivíduo) se torna o herdeiro de uma tradição moral e intelectual que foi construída lentamente, através dos esforços de milhares de gerações".

Estes evolucionamentos sociológicos da personalidade não se processam sem reação por parte da pessoa. Se é verdade que existem essas poderosas influências sociais, e parece não haver dúvida que sim, J. Piaget afirma serem idas assimiladas, isto é, deformadas pelo ser vivo que as sofreu, e incorporadas à própria substância deste último.

Justamente aqui é que se pode compreender a influência das teorias freudianas sobre o conceito moderno da personalidade. Freud mostrou em suas hipóteses e na interpretação do material que colheu não ser a personalidade apenas uma sucessão dos estados de consciência, sob o império do ego individual (conforme o pretendiam velhas teorias já citadas neste artigo). A personalidade é condicionada por forças que regem o comportamento do indivíduo e que não implicam a intervenção da consciência. "K, o que é mais importante para o assunto de que estamos tratando, são as forças que orientam e dirigem muitos dos nossos atos, independentemente da intervenção da consciência, encontram, segundo a psicanálise, condições sociais, pois a *consciência* — que na acepção freudiana é constituída por instâncias deformadoras, funções que exercem uma espécie de crítica mental sobre aquilo que tenta transpor o limiar da consciência — forma-se por educação, sobretudo na primeira infância, graças à força da influência dos adultos que cercam a criança...

De um modo geral, segundo a psicanálise, a personalidade do adulto normal implica três forças

dinâmicas: o *id*, o *ego* e o *superego*. A primeira corresponde à fonte de energia psicobiológica; a segunda dirige o comportamento no sentido da satisfação das necessidades do indivíduo de acordo com o conhecimento da realidade social e física; a terceira é a força que responde pela socialização do indivíduo. Como se vê, as teorias de Freud permitem realizar um compromisso entre correntes científicas que se debatem. A hipótese do *id* permite aceitar, até certo limite, as teorias biológicas; a hipótese do *ego*, a aceitar, parcialmente também, as teorias behavioristas de fundamento evolucionista, relativas às reações de adaptação, aos estímulos ambientais e internos; e a hipótese do *super-ego* abre certa margem às teorias sociológicas, que, rumo a Durkheim à frente, pretenderam verificar a suposição de que a consciência individual seria o resultado de interiorização crescente dos dados sociais.

Reconhecendo o poder do meio ambiente na formação da personalidade, outros psicólogos procuraram, todavia, como o mestre vienense, um substrato biológico para suas teorias. Daí a pesquisa dos motivos, estes são considerados como uma inclinação ou impulso a agir, com certo grau de orientação ou direção.

Para explicar a pureza biológica dos motivos, V. F. Fisher esclarece que, quando se afirma que eles possuem um aspecto diretivo ou teleológico, não se quer afirmar uma influência diretiva de fatores ineleclivos que se organizaram com o motivo. Trata-se antes de um fator diretivo que é inerente ao próprio motivo. Um motivo, acrescenta o autor citado, é em si mesmo atividade, mas é uma atividade interna, peculiar e incompleta. Sua característica mais notável e significativa reside no fato de que ele constitui uma exigência, inclinação ou impulso à atividade ulterior, de tipo mais elaborado e evi-

dente, culminando em um ato de natureza consumatória.

Os motivos assim considerados têm recebido diferentes nomes. Para uns são inclinações, para outros tendências, impulsos ou desejos. Embora certos autores inclinem-se a fazer distinções entre estas várias palavras como conceitos, pode-se considerar tudo sob o conceito mais extenso, embora menos compreensivo, de motivo, segundo a definição de Fisher.

Da força dos motivos, do seu controle e da sua educação depende a formação da personalidade. Várias tentativas foram feitas para classificar os motivos. Entre as mais conhecidas aparecem as relativas à determinação de um motivo dominante, como a de Freud, a de Adler e a de Jung, e outras. Mas também surgem as que procuram não um, mas vários motivos. Dentre estas é célebre a de Thomas, relativa aos desejos fundamentais. Thorndike e Gates também organizaram listas de motivos da mesma forma que Murphy e Newcombe.

Se esta multiplicidade de classificações é possível, e se são divergentes, (damos então) a teoria dos motivos não é bem legítima. Parece, antes, que a lista dos motivos fundamentais corresponde mais à experiência cultural dos autores que a algo de objetivo, o próprio fato, alegado por todos, da luta dos motivos, do seu desenvolvimento negativo ou positivo, do seu condicionamento e integração, contribui para que dificilmente os consigamos descobrir em estado puro.

Seja como for, todavia, parece que o balanço destas teorias nos leva a uma concepção sociológica e histórica da personalidade. Quaisquer que sejam as forças e os impulsos que constituem sua natureza animal, a personalidade humana só se revela em um conjunto socialmente determinado, no qual o modo pelo qual o biológico funciona não como um dos elementos constitutivos. E já que o conjunto social é

condicionado historicamente, a personalidade humana é também um fato histórico.

"Toda a atividade social gira em torno das necessidades e desejos humanos. Mas tais necessidades e desejos são mais que uma simples lista de impulsos biológicos, são de natureza social e, portanto, históricos".

Naturalmente, uma tese como esta não se lança impunemente. É preciso defendê-la. É preciso observar, porém, que ela não é nova. Data de Hegel e Feuerbach, encontrando um forte apoio em setores da psicologia social inglesa, americana, francesa e russa, de nossos dias. Se tivermos em vista (a) os motivos do sábio antigo, considerando o século de Platão, e a época estoica; (b) o ideal cristão tão bem caracterizado por Delecroix em um ensaio sobre a moral cultural, a mural sobrenatural, a fé e a santidade; (c) os princípios do homem honesto, ideal clássico e racional, descrito por Parodi e situado nos séculos Will e XIX; (d) os motivos e ambições dos cidadãos e produtores modernos, que qualquer de nós conhece mais ou menos, será possível compreender como, de fato, a personalidade humana é a resultante de condições históricas e sociais, tanto quanto os seus motivos.

Se fugirmos, porém, às condições históricas da pessoa humana, para considerá-la num momento determinado, em nossos dias, por exemplo, parece-me que a posição acertada seria a de estudá-la dentro de alguns postulados e princípios da teoria de campo, que a escola *gestaltista* foi tomar emprestada à noção de campo físico. E, neste terreno, em vez de aceitar puramente as teorias de Koehler e Koffka, preferimos a juntar-lhes os conceitos sociológicos e o ponto de vista psicológico com que as enriqueceram os trabalhos de K. Lewin e J. F. Brown.

Admitindo por *traço de personalidade* uma característica que diferencia alguém do seu companheiro, J. F. Brown define a personalidade como o padrão ou a configuração de tais traços. Desaparecem dessa definição as velhas idéias melafí-sico-substancialistas; é relativista, porque abandona qualquer idéia de absoluto - subjacente, e porque dá conta da variabilidade e das diferenças de personalidade.

J. F. Brown procura, também, tendo em vista o condicionamento social da pessoa, explicar deste modo a gênese da personalidade. É ela determinada primariamente pelos obstáculos que os indivíduos encontram nos seus campos psicológicos. Por campo psicológico deve-se entender o sistema de forças e tensões, físicas, biológicas e sociais, que determina a construção do espaço psicológico, admitida a palavra espaço (iv) sentido *postriema-nlaco* da *analysis situs*, em que se estudam as propriedades geométricas que não se alteram quando (i) figura dada é submetida a uma deformação contínua qualquer; abstraindo-se dessa análise a noção de medida, para considerar apenas certos fatos que resultam da situação relativa dos elementos da "figura, como as relações de similitude e de continuidade entre pontos, linhas e superfícies. É preciso considerar aqui, nesta noção de espaço em psicologia, que, na geometria de Riemann, capaz de tornar inteligível a concepção relativista de personalidade, o espaço é de curvatura constante positiva, do qual o espaço euclidiano é apenas um caso particular.

A *analysis situs* é o que hoje se convencionou chamar *topologia*. Dentro, pois, dos princípios matemáticos que Brown e Lewin adotaram, pode-se admitir que o conceito de personalidade é qualitativo e variável, fugindo, pois, a qualquer idéia de quantidade constante.

Neste modo de conceituar a personalidade encontra ainda nas pró-

prias leis da probabilidade, aplicadas à psicologia, um forte apoio lógico-experimental. Pode-se considerar que as variações nos traços de personalidade seguem a curva da probabilidade normal. Mas o valor da média e a amplitude de distribuição variam no espaço e no tempo, isto é, sofrem a influência histórica e, também, ecológica. Em termos da teoria exposta, exprime-se tal fato dizendo que as mudanças na estrutura do campo podem determinar a mudança do valor da média e da amplitude da distribuição.

J. F. Brown compreende também de modo diferente o problema das relações dos fatores, meio e *hereditariedade*, na determinação da personalidade.

Tem-se debatido através da história, diz ele, o mínimo irredutível dos traços de personalidade comuns a todos os homens, ou o problema relativo ao que constitui a natureza original do homem (recordem-se as citações anteriores relativas aos desejos e motivos fundamentais). Há a crença de que originalmente todos os traços de personalidade eram fixados pela natureza humana. Chegou-se gradativamente a aprender que esta é modificável.

O problema da modificação ou alterabilidade da natureza humana é, na ciência biológica moderna, o problema da hereditariedade *versus* meio.

A acumulação crescente de dados teóricos e de fatos tem mostrado que uma dicotomia é aqui impossível, a não ser por hipótese de trabalho. Atualmente pode-se dizer que não há hereditariedade sem ação do meio e que não há ação do meio sem hereditariedade. Em termos da lógica operacional — isto é, nos termos da lógica de Bridgman, segundo a qual se determinam a extensão e a compreensão de um conceito não há o que foi feito e o que foi observado, ou, em outras palavras, que operações foram executadas antes de o conceito en-

Irar em uso — podemos definir a "hereditariedade" como a soma de traços que nós não podemos ainda "manipular" (controlar por meios dirigidos), e "meio" como os traços cuja "manipulação" é potencialmente possível.

Considerando na personalidade os (lois aspectos — biofísico e bio-sociológico — podemos enumerar suas características segundo as distinções abaixo:

a) características fixadas no campo embriológico — o físico (altura, peso, côr do cabelo e dos olhos, forma geral, etc), as tendências à reação de repulsa, de aproximação, etc;

b) características determinadas ao mesmo tempo pelos campos ambiental e embriológico — a inteligência e subtraços incluídos sob o conceito de inteligência;

c) características determinadas principalmente pela estrutura do campo ambiental — fins e propósitos, atividade emocional.

Deve-se não esquecer que a palavra "campo" nas três distinções acima encerra o mesmo conceito de sistema de forças e tensões que, no campo embriológico, são bio-físico-químicas. J. F. Brown admite residir no gen o mesmo indeterminismo relativo que a física quântica admite para a estrutura nuclear do átomo.

Por fim salienta o autor citado que, em face das pesquisas e experiências atuais, as distinções feitas entre as características acima são muito relativas, visto a amplitude crescente do meio.

Dois conclusões nos chamam a atenção, as que nos interessamos pelo problema do recrutamento e seleção de pessoal para o Serviço Público: 1.^a) as personalidades não se diferem quantitativamente, mas qualitativamente, por configurações individuais dos traços de personalidades; 2.^a) é inútil procurar descobrir desejos fundamentais, aptidões inatas ou incondicionadas que predeterminem o indivíduo.

desde o berço, para este ou aquele grupo de profissões.

Como corolário destas duas conclusões, podemos admitir também que o ingresso numa carreira profissional, os novos contatos sociais que isso proporciona e as possíveis influências culturais no indivíduo podem aliciar, em sentido positivo ou negativo, as suas qualidades pessoais, isto é, a sua personalidade.

Isto posto, é fácil chegar a uma conclusão de fundo normativo ou prático: o serviço de recrutamento de pessoal, aí incluída a seleção, só tende a ser perfeito quando for ao mesmo tempo um serviço de orientação profissional e de seguimento dos orientados na profissão, aí supostas, naturalmente, a adaptação e readaptação contínuas. Tanto a orientação como o seguimento supõem um estado contínuo dos indivíduos, não apenas através de simples medidas psicológicas, mas do conhecimento de suas relações sociais.

De um modo geral, pode-se afirmar que isto está sendo tentado nos Estados Unidos, através dos serviços universitários de orientação profissional e de assistência ao pessoal dos diversos setores profissionais. Os cadastros individuais, num desses serviços, mostram como se procura conhecer a pessoa orientada, não apenas através de simples testes, mas de fichas, questionários, inquéritos, auto-inventários *etc*, relativos às suas relações familiares, colegiais, recreativas, esportivas, sociais e outras.

Quando começamos este artigo, deixamos entrever a possibilidade dos testes de personalidade. Ora, as conclusões a que chegou J. F. Brown e que achamos bem positivadas, parecem negar isso.

Cumpra, por isso, explicar que os testes de personalidade são uma falsa extensão do conceito de teste, embora sirvam an estudo da personalidade. Para se compreender isto, basta ter em vista que eles

consistem em escalas de classificação, inventários e questionários.

Os itens das escalas de classificação não requerem fatos específicos como os *testes*, porque são outras pessoas que fazem a classificação, baseadas nas suas observações do sujeito a ser classificado. O juiz ou os juizes poderão classificar várias pessoas tendo em vista um traço, a honestidade por exemplo, numerando a pessoa mais honesta com 1, a seguinte com 2, etc. Poderão classificar também uma só pessoa, ou melhor, os diferentes traços de uma pessoa como honestidade, aparência pessoal, maturidade emocional, etc. Muitas vezes isto é feito marcando em uma linha pontos ou porcentagens. Uma extremidade da linha designa o traço de personalidade no seu mais alto grau de manifestação, e a outra extremidade designa a negação absoluta desse traço, o seu extremo oposto.

Os inventários são escalas de auto-classificação; incluem um grande número de itens especiais para a auto-classificação, que é apurada em graus, tendo em vista um grupo normal de pessoas.

A principal diferença entre um questionário e uma escala de classificação é que aquele apresenta um registro sistemático de atitudes, crenças, reações, interesses, etc., ao passo que esta apresenta juízos estimativos sobre a posse de um traço ou característica. Há várias formas de questionários. As vezes eles consistem de uma lista de questões, às quais devem ser dadas respostas diretas. Outras vezes consistem de itens a serem marcados com "sim" ou "não", com as palavras "gosto", "não gosto" ou "indiferente", etc., para indicar as reações do sujeito. Muitos inventários apresentam-se sob a forma de questionário.

Estes *testes*, se é que se deve chamá-los assim, não medem, propriamente, a personalidade, nem os seus traços. Sobretudo, porque —

segundo a crítica judiciosa de Thelma Huiitt — os juízos que avaliam as respostas dadas aos problemas do teste, são subjetivos. Além disso, a situação a que se eleva o sujeito é sempre hipotética, em vez de atual, sendo também hipotética a resposta.

Os escores não representam uma grandeza. São antes símbolo de uma relação constatada pelas respostas do indivíduo; devem ser interpretados e esta interpretação é dificilmente padronizável.

Assim mesmo, certos dentre eles, quando aplicados a casos extremos, ou que podem ser tornadas como **extremos**, apresentam validade. O inventário de Thurstone para determinar a estabilidade emocional, discrimina satisfatoriamente entre grupos de pessoas conhecidas por serem emocionalmente estáveis (estudantes de colégio) e grupos conhecidos como instáveis (internados de um hospital de insanos). O inventário de Bernreuter (1932) apresenta resultados semelhantes quanto à validade.

Além destes processos de estimativa da personalidade, são utilizados métodos indiretos, pois supõe-se que certas habilidades ou aptidões estão estreitamente relacionados a certos traços específicos, como sentimentos e inclinações. Entre tais processos, figuram os testes de sensibilidade (visuais, analíticos e limiares cutâneos), de capacidade motora e destreza ("tapping", miocinético, caligráfico, etc), de percepção e associação nos quais se utilizam aparelhos de precisão como taquitoscópios e cronoscópios).

Qualquer que seja o processo, porém, não se mede um traço de personalidade ou a personalidade. Como já foi dito, os escores que se alcançam representam índices numéricos de propriedades psicológicas não definíveis métricamente. Pela associação de vários desses

índices, relativos a um indivíduo, pode-se chegar a representar uma estereotipia específica, ou, então, indicar que o indivíduo pertence a este ou aquele grupo, que se diferenciam configuracionalmente, pelas disposições e relações dos traços. Os tipos, todavia, não constituem classes perfeitamente limitadas. A configuração aqui é topológica, o que significa possibilidade de continuidade nas figuras, isto é, que de uma para a outra não há saltos, ou limites definidos. — J. ROBERTO MOREIRA — (*Revista do Serviço Público*, Rio).

OS TESTES EM GERAL E NO ENSINO RELIGIOSO

Introdução

O problema dos testes no ensino religioso é relativamente simples e não deveria comportar sendo um aspecto de discussão a saber se o ensino do catecismo e da história sagrada pode, como o de outras matérias, ser comprovado por métodos objetivos.

Mas é lícito pôr, sequer, em discussão esse ponto? Em que de fato se distancia o catecismo, *como matéria de currículo*, das demais matérias? A diferença entre o catecismo e a história sagrada de um lado, e todas as demais disciplinas de outro, é a perenidade das primeiras, insuscetíveis de evolução na parte essencial do seu domínio. Os preceitos do catecismo, as noções decorrentes da Bíblia ou seja, da história sagrada, serão sempre os mesmos. O que foram ontem serão hoje; e serão amanhã. Nisso e só nisso, distinguem-se de qualquer outra ciência, ou arte ou ramo de conhecimento. Estes evoluem, oscilam, progridem, regridem, apóiam-se na teoria tal ou qual substituída no dia seguinte pela doutrina qual ou tal. No catecismo, nada disso; nada dessa variabilidade humana. O catecismo é de fato em si um só-digo de verdades eternas, pronun-

ciadas pelos profetas, pelo próprio Cristo diretamente quando esteve na terra, pelos seus apóstolos logo depois, e mais tarde pela Igreja portadora dos seus pensamentos e desígnios.

Isto quanto à *matéria* (chamamo-la assim para nos conformarmos com a denominação das demais do currículo). Quanto ao método de ensino, quanto à didática, as coisas se passam de modo diferente. Sobre a pedagogia do catecismo nada foi dito em definitivo nem por Deus nem pela Igreja. Deixaram Ambos que o Homem aí tivesse domínio pleno e, nesse caráter, as coisas não de ser passadas com a instabilidade humana. Variará a metodologia do catecismo com a pedagogia da época, ou melhor dizendo, com a voga nas ciências auxiliares da pedagogia, das quais a mais importante é a Psicologia.

Os conhecimentos modernos da psicologia educacional, que tão alto relevo adquirem na prática pedagógica de nossos dias, se não de refletir portanto de modo decisivo nas práticas escolares e nas oatequéticas. Enquanto estava generalizado o ensino por perguntas e respostas, o ensino do catecismo — como o da geografia, da gramática e da aritmética — far-se-ia assim. Quando a memória era considerada o melhor recurso pedagógico, o catecismo recorria à memória. Tendo rumado a metodologia para os ritos do *Anschaungs Unterrieh*t de Herbart e para os dons de Froebel, os catequistas também teriam de mudar de rumo. Verificada a excelência pedagógica e psicológica da chamada escola ativa de Decroly, ou do método de projetos, os professores de religião deveriam ensinar n sua disciplina na conformidade desses processos, isto é, fazendo com que os alunos dêem *expressões* várias (desenhos, modelagens, narrativas, recortes, dramatizações, etc.) aos estudos de assuntos do dogma, da moral, da liturgia, conforme as *oportunidades apare-*

cidas (Gelegenheitsunterricht) no decorrer das lições.

A instabilidade atual do ensino de todas as disciplinas teria de ter, portanto, indiferentemente, reflexo no ensino religioso, e está tendo. Poder-se-á praticá-lo especializado, segundo os preceitos do Platoon, ou globalizá-lo na esteira da pedagogia de Decroly ou individualizá-lo nos moldes do Plano Dalton. Em uma palavra, adaptabilidade tanto quanto possível da didática catequista aos ensinamentos da psicologia em progresso.

Se assim é quanto ao ensino, assim deve ser quanto à *apuração do ensino*. Se a maneira de apurar em voga é o exame escrito e oral ou só o escrito, faça-se relativamente ao catecismo a mesma coisa.

Se envereda a técnica por processos mais objetivos, e recorre ao teste, que seja adotado o teste no catecismo como verificação do saber. Os processos gerais de apuração de conhecimentos bão de ser, pois. DO catecismo e na história sagrada, os mesmos usados nos demais departamentos do saber humano. de vez que se mostram melhores, mais perfeitos, mais completos, mais exatos.

Essa sumária exposição deixa ver nosso ponto de vista. Logicamente baseando-nos nessas considerações perfunclnrias, respondemos afirmativamente à questão preliminar: *os conhecimentos de catecismo e da história saí/rada podem ser apurados por métodos alijei i cos. isto c, pelo processo atualmente generalizado dos testes.*

Respondido assim, afirmativamente, êste ponto, nada mais haveria á dizer, o poderíamos considerar a discussão de nossa tese encerrada.

A Objetividade das Provas

Parece, porém, que a doutrina da objetividade das provas não está tão universalmente aceita no mun-

do e no Brasil que dispense duas palavras de elucidação.

Afastando de debate o que possa ser histórico, longínquo e fora de nossos pagos, convém lembrar que não é de ontem mas de nossos dias o emprego dos testes como verificação geral e uniforme do saber dos alunos. Estes testes, a que se dá o nome de testes *de escolaridade*, são no preparo, na aplicação e, depois na apuração de resultados essencialmente diferentes nos testes de inteligência, com os quais ainda há quem os confunda.

Como o nome diz, *teste* é exame. E', porém, exame uniforme, aplicado ao mesmo tempo a todos os alunos do mesmo grupo. Aproxima-se o seu teor das antigas provas escritas, quando os professôres as preparavam com grande número de questões respondíveis por curtas frases. Distancia-se, porém, da prova oral na qual professor e aluno se espriam em debates dialogados; na qual a vivacidade do aluno supre por vezes as falhas de conhecimento, mas na qual, por outro lado, a curiosidade suspicaz do examinador sabe ir aos poucos (■uni rolando pontos de ignorância rio estudante.

O grave inconveniente das provas de exame oral, escrito ou mesmo prático, é a subjetividade do julgamento. Cada grupo de estudantes é aprovado de modo diverso conforme o giupo de professôres incumbido do exame. Nas bancas liei/volaş a percentagem de reprovados é mínima. Os alunos, farejando a severidade do julgamento, esquivain-se, por todos os meios e modos, às *mesas* consideradas severas. Do mesmo modo quanto às provas escritas. Há os juizes temíveis em cujas mãos o lápis vermelho não se cansa de anotar todos os enganos e há aquêles outros, que, displicentemente, deixando passar gato por lebre, acabam cotando à margem com graus favoráveis.

O teste não tem êsses inconvenientes. E o mesmo para tôdas as turmas, de tôdas as escolas, de todos os distritos. Pousa sobre tôdas as inteligências e todos os níveis de preparo pedindo uniformemente as mesmas coisas, por meio das mesmas perguntas, vestidas com a mesma linguagem, a serem respondidas no mesmo tempo. Teóricamente, igualdade perfeita de condições em oposição à absoluta diversidade teórica — teórica e prática das provas de julgamento subjetivo.

Quando se fala assim *em teoria* a respeito de teste, não há quem se não seduza diante de tão evidentes vantagens.

Mas, há também percalços no uso generalizado.

Almejada objetividade só o é em parte, pois que, aplicada a dezenas de milhares de crianças, a fiscalização, para evitar a cola sempre possível ou, pelo menos, sempre tentável, e sempre tentada, tem de ser muito severa. Muito severa e muito igual. Mas isto sendo impossível haverá sempre falhas irremediáveis nessa fiscalização.

Este gênero de dificuldade é, porém, de somenos, e quase a não ser computado.

De somenos também é a possibilidade da divulgação antecipada do teor do teste. Apesar do metucioso segredo, e dos mil cuidados de que se reveste sua confecção, cópia dactilográfica, composição e revisão tipográfica, há sempre ensejos de indiscrições, graças às quais uns tantos alunos, ou até classes inteiras, podem ser informados a respeito do conteúdo.

Não transpirou, quanto à aplicação dos testes de escolaridade no Distrito Federal apesar de realizado anualmente em uma massa de mais de cem mil alunos, nenhuma irregularidade. Mas nos testes de industriários efetuados em 1945 pelo Ministério do Trabalho houve fato gravíssimo explorado pela política de campanário de Pernambuco. Um órgão de imprensa local di-

vulgou, antes da prova, na manhã mesma em que se realizaria, qual seria ela. Apesar de ter havido, no caso, a preocupação de hostilidade partidária, fato é que ficou demonstrada a possibilidade de uma quebra de sigilo no uso dos testes. Quantos outros casos análogos terão ocorrido nos quais a conveniência haja feito silenciar?

Como dissemos, porém, este caso, tal como o anterior, é afinal de menor importância, pois diz com circunstâncias que, apesar de graves, podem ser afastadas de vez ou ao menos devidamente controladas.

Há, porém, no uso dos testes de escolaridade outros percalços e intrínsecos.

A Técnica do Teste

Entre as principais dessas dificuldades, notamos: a) o modelo ou modelos a adotar; b) a seleção dos assuntos, ou seja, a escolha e seriação das perguntas; c) a gradação das dificuldades, afastando os testes que forem fáceis demais ou por demais elevados e inacessíveis; d) a padronização dos modelos; e) a escolha dos *escores* de aprovação.

Os modelos — Quando se preparam *baterias de testes*, há, evidentemente, nos primeiros ensaios, por parte dos confeccionadores, naturais indecisões, e uma certa subjetividade, quer na escolha dos modelos, quer na seleção da matéria a fazer figurar.

Quanto ao *modelo*, recorre-se em geral a vários, tentando novos ou copiando e adaptando fórmulas preferidas e já ensaiadas por outros pesquisadores, nacionais ou estrangeiros, levando, é claro, cada qual para essa escolha, preferência e simpatias pessoais.

Tais preferências não são, porém, completamente arbitrarias. Há certos princípios básicos aceitos hoje em dia por todos os técnicos.

Embora os modelos sejam muitos, os testes se subordinam a três

tipos principais: 1) — aqueles em que a resposta varia entre o *sim* e o *não*, tipo este chamado *certo-errado*; 2) — aqueles em que há enfileirada certa porção de soluções das quais apenas uma é a conveniente, cabendo ao examinando assinalá-la; 3) — aqueles em que sugestão alguma é oferecida, devendo o aluno preencher com a resposta exata a lacuna deixada.

O primeiro tipo — *certo-errado* — não é evidentemente recomendável, pois há sempre 50% de possibilidade de acerto para quem responde ao acaso. Este inconveniente é atenuado nos testes do segundo tipo, são apresentados não dois caminhos, mas vários, em geral cinco, o que, além de obrigar à leitura atenta de todos cinco, exige meditação. A escolha é assim precedida de salutar indecisão, que exclui, ou, como dissemos, que atenua o êxito cego do acaso. Os testes do terceiro tipo, também chamados de *lacuna*, são mais rigorosos; nada sugerem de certo ou errado, deixando que o aluno, por si só, sem auxílio direto ou indireto, solva a questão. A este grupo filiam-se, afinal, os *testes de interpretação*, seja de gravuras, seja de textos curtos ou mesmo frases.

Os dois primeiros modelos são de fácil correção. De posse da chave, qualquer pessoa pode anular erros e acertos. Nos testes de lacuna será raríssimo não poder o examinando utilizar-se de um sinônimo ou de uma perífrase que corresponde exatamente à resposta certa. A só posse da chave não é, pois, bastante. Cumpre interpretá-la, sempre, sabendo ajuizar dos sucedâneos felizes ou dos erros definitivos. Há quem tenha querido acrescentar à curta e incisiva resposta do teste a *justificação* da mesma, no que o aluno mostrará não ter acertado por acaso. O teste teria, com isso, o aspecto de uma pequena prova escrita, sintética por um lado e de certo modo analítica por outro. A justificação tira, po-

rém, ao teste a grande vantagem da correção rápida e feita por qualquer pessoa.

Tudo isso, quanto ao método de teste. Se quisermos entrar nas várias técnicas que os especialistas usam, longe teríamos de ir. E não é de um tratado de testes a finalidade deste método. Preferimos parar em outros subúrbios. A seleção de matérias por exemplo.

Seleção e graduação das perguntas e provas? Como fazer a seleção das perguntas e provas? A sorte? Por iniciativa e vontade exclusiva do mestre? Introduzi-la toda, isto é, aproveitar todos os capítulos do programa? Sem dúvida é fácil fazer entrar em um só teste várias matérias. Bastaria estendê-lo. Mas, é esse alargamento incompatível com a resistência dos examinandos? Embora mais fácil que em uma prova escrita do tipo clássico — pela menor extensão das respostas, em regra singelas ou constando de um simples sinal — ainda assim não se pode carregar a prova testificadora com um sem número de indagações.

A seleção das matérias é feita pelo método que em matemática se chama das aproximações sucessivas, cada qual dos técnicos que elaboram os testes se valendo das próprias e das alheias experiências. Mas, quando esses técnicos querem agir cientificamente, recorrem ao depoimento dos próprios alunos.

Como? Vejamos.

Realizado um teste, inicia-se o serviço de apuração, já em seu conjunto, já em cada uma das questões. Questões resolvidas por todos devem ser consideradas fáceis e postas de lado como deixando de ter caráter aferidor... Igualmente não tem caráter diferencial as questões respondidas por diminutíssimo número de examinandos: são superiores ao nível de conhecimentos que se procura sondar... Ao lado desses, há grande número de outras que recebem

percentagem diversa de respostas certas.

São então escalonadas em dificuldade crescente e, assim, distribuídas em diversos degraus, podem servir como "medida" de saber. A maioria dos alunos chega ao primeiro patamar; menor número, ao segundo; e assim por diante.

Padronização — Os resultados numéricos são então reduzidos a tabelas e gráficos. Examinados convenientemente, servem para provocar distribuição das questões em grupos vários de acordo com o seu grau de dificuldade. Vê-se, assim, que a gradação do questionário é feita, como dissemos, pelos alunos, não pelo seu depoimento individual, o que seria ridículo, mas tomado em massa, na coletividade, em plebiscito. O pleito é silencioso, mas eloqüentíssimo.

O trabalho é longo; exige vários anos de acúmulos de dados; requer o abandono de tentativas que a princípio pareciam favoráveis. E trabalho científico cujo maior valor é representado pelo tempo e pelo número de ensaio-. Chama-se a isto aferir os testes, do que resultará a sua *padronização*.

Uma das primeiras conseqüências lógicas da padronização é a *modificação das possibilidades* de estudo. Verificada pelo teste anual a dificuldade e a facilidade do programa em curso, será ele substituído por outro de conformidade com as possibilidades intelectuais dos alunos. Enquanto isto não é feito, — enquanto não assenta o ensino na realidade pedagógica — programa, teste, aluno, hão de viver no jogo ila cebra-cega, em dissonâncias con! (nuas).

A padronização, como dissemos, exige trabalhos múltiplos, abandono de trajetórias a princípio vitoriosas ou brilhantes, retoques contínuos, ensaio de novas fórmulas, de novos programas, de novos métodos, em uma palavra, pede tempo e calma. So assim se chega à sele-

ção de assuntos típicos, aferidores, e à grandeza das dificuldades. O uom Leste deve tê-las de diversos graus, de modo a ir joeirando os alunos incapazes, selecionando-os eficientemente.

A aceitação definitiva de uns quantos modelos de teste, apresenta no Brasil, dados certos hábitos, um grande perigo. Por incrível que pareça, há quem, mesmo dentro do magistério oficial do Distrito Federal, se preocupe com a promoção do aluno e não com os conhecimentos reais adquiridos.

Nestas condições nada de admirar é haver quem "ensine pelos testes", ou, pelo menos, visando os testes. Graças a isto, os alunos são I reinados para a prova e não para a aquisição de saber. Há dêssè modo, precedendo a aplicação do teste, a mesma famosa *chauffage* que existia para o exame. Se para êste já eram enormes os perigos de tal *chauffage*, crescem de muito no caso do teste. No exame, havia sempre pelo menos a probabilidade de variar muitíssimo o as-**pacto** da prova, pois cada examinador **tinha** a *sua maneira*. No lesie, é a uniformidade constante. No teste padronizado a uniformidade quase absoluta e as conseqüências do treinamento por êle oil para êle são gravíssimas: o teste deixaria de ser em absoluto um instrumento de medida.

Em países de maior cultura, nos quais todo o professorado lenha grande compenetração da ética profissional, talvez a padronização não apresente perigos. No Brasil é uma temeridade seguir essa diretriz se se aproveitar material apenas de 2 ou 5 anos de experiência. E permaivceremos neste ponto de vista até que os fatos nos demonstre o contrário.

Fixação do escore — A escolha dos *escores* de promoção é outra e enorme, das hesitações decorrentes do uso dos testes. Quando est PS estão padronizados, ou pelo menos devidamente aferidos e postos em

concordância com os programas, tudo corre às mil maravilhas. Basta tomar na curva de frequência das notas o ponto máximo e calcular o desvio padrão; por esses dois elementos estatísticos fixa-se o escore definitivo. Evidente facilidade.

té, porém, falta essa padronização, o caminho tem de ser outro. Há de se recorrer ao critério subjetivo e fixar, como para os exames, uma certa nota limite, que marque as lindes entre o território dos promovidos e dos improvidos. E, sem dúvida, precário esse modo de decidir, anticientífico, quase irracional, mas é o único que pode ser adotado para o período que precede à padronização. Há um mínimo de saber abaixo do qual ninguém está em condições de assimilar a matéria da série subsequente. Esse mínimo será o escore de aprovação. Quando, esquecidos que os testes não estavam padronizados, os administradores do Distrito Federal no Ictiii|iii do Sr. Antísio Teixeira quiseram seguir o critério estatístico, isto é, o critério de aprovar na base do *modo* da curva de frequência de respostas, o resultado foi o descalabro: houve crianças levadas à 2.^a e ali à 3.^a séries em estado de perfeita indigência de conhecimentos sem saberem ler nem escrever, recebiam nas mãos livros de Geografia, Aritmética, Ciências, História, Literatura que elas não podiam nem sequer soletrar. Dessa orientação pedagógica resultou uma queda fíe nível do ensino do Distrito Federal que só após alguns lustros poderia ser reparada.

Testes e Exame

Restaria ainda palavrinha de discussão do problema geral das provas de exame: o confronto das vantagens da verificação do saber por processo oral ou processo escrito, prova oral ou escrita, ou do teste usual, que afinal é também uma prova escrita.

A maior vantagem a favor da prova escrita e propriamente dita é a poupança do tempo. Realizados coletivamente, os testes ou a prova escrita podem ser feitos ao mesmo tempo por milhares ou centena de milhares de pessoas. Junte-se ao ativo dêssê processo a supressão de qualquer sugestão por parte do examinador: cada aluno trabalhando isolado na sua carteira e as informações dadas à turma sendo sempre de caráter geral, não há qualquer possibilidade de preferência para êste ou aquele aluno. Contra estas vantagens os partidários da prova oral poderiam alegar a timidez e mesmo a inibição de certos examinandos para o trabalho assim isolado, sem estímulos adequados que a prova oral permite e até facilita. Alegar-se-ia ainda em favor da prova oral a impossibilidade da rola "de uso tão inveterado". Além disso o exame oral pode ser mais profundo e verificador, desde que habilmente conduzido, coleantemente, adaptando-se, como se adapta, à situação de cada aluno. É uma prova *sur me-sure* e, portanto, com a superioridade indiscutida de todas as dêssê gênero. Mas também, como todas as verificações individuais, é demorada, é demora! íssima. Quando há pequeno número de examirvintos, o processo individual, que é o mais rigoroso, pode dar resultados vantajosos quer em lesle, quer em rxiime.

Em sendo, porém, mais vultoso o número de pessoas submetidas a julgamento, a prova individual é inexequível: só o teste coletivo é eficaz.

O leitor, contrabalançando as vantagens e inconveniências acima apontadas, ainda pode permanecer em hesitação entre o exame, oral ou escrito, e o teste. Podemos, no entanto, a propósito dessa indecisão entre o valor do teste e das provas subjetivas, trazer um depoimento interessante.

No Distrito Federal, foi tentado em 1936, ano de nossa posse no cargo de diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais, um ensaio de promoção baseado em um triplice critério: opinião do professor, prova subjetiva (exame) e teste. Todas as apurações chegaram-se a resultados que nos parecem bastante interessantes e elucidativos.

O julgamento feito pelas notas do teste do examinador e do professor, foi contraditório: entre a nota do professor e a do examinador o antagonismo foi sempre flagrante em todas as séries, em todas as classes e em todas as circunscrições. Ao passo que o professor mostrou-se benévolo com seus próprios alunos, dando-lhes notas favoráveis à promoção, o examinador, estranho à classe, manifestou-se sempre com rigor. O critério subjetivo de julgamento receberia assim, se fora preciso, a mais patente demonstração de sua precariedade. Dois professores postos em face dos mesmos grupos de alunos os julgaram em absoluta discordância. O aluno que pelo próprio professor era considerado bom, recebia baixa na 1.ª série, do outro professor, notas invariavelmente mais baixas. Ainda mais: cada professor olhava os seus alunos com docura, com benignidade, mas, quando passava a examinador, condenava os alheios com inflexível justiça.

Meio termo entre a bondade do professor e a severidade do examinador, ficou em geral o teste.

Tomado o conjunto de todas as séries, verifica-se que, quatro vezes em cinco, o examinador surge com um critério mais severo: isto aconteceu na 3.ª, 4.ª e 5.ª. Quatro vezes em cinco o professor se mostra o juiz de menor rigor; só na primeira série não foi, por ter sido em "generosidade" ultrapassado pelo teste. Três vezes em cinco, o teste se coloca entre o examinador e o professor; apenas na primeira sé-

rie mostrou-se mais benévolo, e na segunda o mais severo. Há causas que esclarecem essas duas anomalias, mas alongar-nos-íamos se as discutíssemos neste trabalho.

Esse "depoimento" da estatística é bastante interessante e pode servir de guarda para o leitor que se quiser decidir entre julgamentos objetivos e subjetivos. — EVERARDO BACKHEUSEN — (Formação, Rio).

NOTAS SOBRE A REDAÇÃO DOS ITENS DO TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA

As atuais provas de concursos para o serviço civil são principalmente do tipo objetivo e, em parte cada vez maior, organizadas sob a forma de questões de múltipla escolha. Em face disso, a redação de questões desse gênero parece ser tarefa simples; há, contudo, dificuldades diversas, que se acumulam quando alguém tenta realizá-la. Uma vez que esse tipo de questão exige habilidade especial, o responsável pela organização das provas frequentemente sente necessidade de treinar um novo membro do pessoal, ou um especialista na matéria em apêço, para desenvolver essa habilidade. A pessoa submetida a tal treinamento deve receber informações a respeito do modo por que são construídas as assertivas de múltipla escolha, e o examinador deve trabalhar estreitamente com ela até que um nível aceitável de treinamento seja atingido.

Apresentamos aqui um processo simples que tem sido usado no treinamento de pessoal para a redação de itens, esperando que seja de alguma utilidade para outros interessados no problema. Os técnicos experimentados na elaboração de testes reconhecerão, na discussão que se segue, métodos e processos que, em sua maior parte, já se acham em uso. Todavia, muito raramente tais processos têm sido expostos por escrito, com a finali-

dade de servirem de material de treinamento. No intuito de atingir esse objetivo é que este artigo foi escrito.

A primeira etapa do processo é fornecer ao treinando o material escrito existente sobre a prova de tipo objetivo. Este pode ser apresentado em duas partes: informações relativas a técnicas de provas em geral; e informações específicas sobre o modo de redigir itens de múltipla escolha. Estas últimas poderiam definir o item e suas partes: 1) a frase principal ou premissa; e 2) as alternativas, isto é, a resposta certa e as várias respostas despistatórias (*distractors*). Podem também mencionar os requisitos de um item bem redigido, a forma em que deve ser redigido, bem como o funcionamento de cada um deles quando aplicado ao candidato. Uma discussão geral destes vários pontos suplementará o material de treinamento e proporcionará oportunidade de responder a quaisquer perguntas que o treinando possa fazer.

A segunda etapa consiste em submeter à crítica do treinando os primeiros rascunhos do material escrito para provas anteriores. Tal crítica se faz à luz dos requisitos supra-mencionados e serve para aguçá-lo sua atenção sobre a aplicação dos princípios gerais de que já teve conhecimento pela leitura. Isso exige a conjugação de esforços de outras pessoas que elaboraram material para provas. Esses itens de amostras devem ser selecionados de tal forma que permitam sua classificação numa escala qualitativa que vá de bom a mau, havendo nestes últimos violações dos princípios que norteiam a perfeita elaboração de um item. A tarefa do treinando consiste em ler o rascunho bruto, descobrir o erro cometido pelo redator e, depois, corrigi-lo. Tais rascunhos devem ser apresentados de forma tal que se apresentem, em primeiro lugar, os problemas mais simples de corre-

ção. Será provavelmente melhor que haja apenas um erro em cada item, passando-se, depois, de um tipo de erro a outro e apresentando erros que sejam progressivamente menos e menos evidentes.

A terceira etapa consiste em lançar mão de um livro escrito em estilo simples, tal como uma obra didática elementar, e trabalhar com o treinando na construção de itens. Um dos métodos usados é o de lerem ambos, instrutor e treinando, um parágrafo juntos, a fim de decidirem se ele contém matéria que se preste para uma assertiva de múltipla escolha. Será talvez melhor limitar os primeiros itens à premissa e à alternativa correta. Os erros que forem surgindo poderão, assim, ser corrigidos imediatamente, antes que o processo se complique pela introdução das alternativas "despistatórias". O treinando redigirá o item completo, sempre que o instrutor sentir que ele é capaz de fazê-lo. Por fim, o treinando trabalhará sozinho. Será conveniente pôr de parte, por um dia, esses itens de experiência, sem criticá-los, e depois apreciá-los novamente. Quase invariavelmente o próprio treinando percebe muitos defeitos que se insinuaram e, então, ele mesmo os corrige.

A etapa final é uma discussão geral dos defeitos mais comuns que ocorrem na elaboração do material de múltipla escolha. Considerando que esse aspecto pode ser de alguma utilidade para aqueles que têm responsabilidades de treinamento, daremos ao mesmo desenvolvimento detalhado.

Entre inúmeras causas de defeitos, três parecem ocorrer com mais freqüência. Podem ser resumidas como segue:

1. Uma sentença é extraída de um livro como um todo e considerada como premissa do item.
2. Uma sentença é dividida em um ponto, qualquer arbitrário

e sua primeira metade considerada como premissa. 3. As alternativas são redigidas sem controle de raciocínio.

No primeiro caso, a dificuldade que se cria resulta do fato de que grande parte do sentido da frase é deixado no contexto da obra. Quando se lê um livro por algum tempo, cai-se num estado mental ou orientação em relação ao livro, em que o sentido geral e o propósito do autor, bem como o uso que faz das palavras, são naturalmente acompanhados. Quando, porém, a sentença é separada do texto, essa base geral é abandonada e quem ler a mesma sentença isolada ficará embaraçado quanto ao seu sentido.

Outra conseqüência de se repetir uma sentença exatamente como está redigida — conseqüência que ocorre também na segunda hipótese acima formulada — é que a frase nem sempre se apresenta sob forma adaptável ao item. De um modo geral, uma frase que seja considerada boa fonte de material para provas deve ser moldada e refundida várias vezes até que seu sentido fique inteiramente claro. Quando uma frase é dividida em duas partes, o defeito está não só no fato de que o sentido se torna obscuro, mas também no de que ao candidato não se apresenta uma tarefa definida. Uma premissa tal como "Um supervisor é:" — deixa o candidato sem nenhuma concepção a respeito do processo de pensamento ou raciocínio que dele se exige. A premissa deve terminar num ponto tal que permita ao leitor saber o que tem a fazer com as alternativas. A terceira causa freqüentemente encontrada ocorre quando a pessoa que redige o item não limita seu pensamento num sentido único, mas imagina frases alternativas independentes umas das outras. Essas frases despistatórias podem perfeitamente ser boas quando consideradas individualmente, mas, consideradas em

conjunto, resultam num item falho de homogeneidade. As alternativas despistatórias devem ser organizadas de tal forma que possam ser consideradas soluções plausíveis para o problema estabelecido pela premissa.

No que concerne à estrutura do item, há dois defeitos que podem ser mencionados. Freqüentemente, o substantivo e o verbo acham-se tão separados que o leitor se torna confuso. Isso habitualmente é causado por orações intercaladas entre um e outro e, na maior parte dos casos, pode ser facilmente corrigido. Os seguintes exemplos ilustram este fato:

O maior desenvolvimento na seleção de empregados no campo da administração de pessoal das indústrias pelo uso de testes de capacidade profissional se verificou durante o período de:

Esse material pode ser de algum modo melhorado dispondo-o na seguinte forma:

No campo da administração de pessoal das indústrias, o maior desenvolvimento na seleção de empregados pelo uso de testes se verificou durante o período de:

Há naturalmente, outras formas em que se poderia empregar essa premissa.

Da mesma maneira, a redundância pode alterar o valor do item. Eis um exemplo:

O princípio empregado por alguns chefes que é mais útil num programa orientado para incentivar a lealdade e a boa-vontade entre os subordinados é:

Desde que a premissa contém a palavra "subordinados", pode-se omitir a locução "por alguns chefes". Igualmente, a menção do "programa" subentende que há uma orientação. Uma modificação construtiva dessa premissa é:

O princípio mais útil num programa de incentivo é lealdade e à boa-vontade entre os subordinados c:

Gomo dissemos anteriormente, uma das deficiências mais comuns na redação da premissa consiste no fato de não se conseguir apresentar ao leitor uma tarefa definida. A causa principal disso é a impossibilidade de apreender bem a idéia contida na premissa. Isso pode acontecer porque a redação original não incluiu material suficiente, ou porque a idéia principal foi transferida para as alternativas despistatórias. A primeira razão é evidente por si mesma. E aqui está um exemplo da segunda:

Em grandes estabelecimentos, o planejamento de tarefas para os empregados tomando como base:

1. a posição na organização produz maior eficiência;
2. os deveres e responsabilidades produzem maior eficiência;
3. etc.

Para corrigir essa deficiência, sugere-se que a premissa seja tratada na forma de item do tipo complementar, na qual se apresenta uma sentença incompleta para que o leitor acrescente a palavra ou frase faltante. Dessa forma, percebem-se logo as deficiências da premissa. Lendo-se apenas a premissa do exemplo dado, a dificuldade se manifesta imediatamente.

Na redação das alternativas despistatórias, várias imperfeições podem ocorrer. Se alguém escrever — "A melhor fonte de informação para obter dados sobre as tendências populacionais é:" — deve assegurar-se de que todas as alternativas que apresentar são **fontes** de informação, pois as que não o forem serão automaticamente eliminadas como alternativas despistatórias. Este ponto parece óbvio, mas é freqüentemente negligenciado. Muitas vezes, ainda, encontram-se premissas contendo locuções como — "Dos seguintes fatores" — ou — "O princípio diretor" — com

alternativas despistatórias que, na realidade, não são fatores nem princípios, não estando assim relacionadas com a premissa. A não ser que se tenha cuidado em relacionar da mesma maneira as alternativas à premissa, elas se evidenciarão como escolhas obviamente incorretas. Eis um exemplo:

A repartição pública interessada no problema da saúde dos menores trabalhadores é:

1. o Departamento do Trabalho;
2. a Cruz Vermelha;
3. o Departamento do Comércio;
4. o Departamento de Saúde;
5. a Administração da Juventude Nacional.

Notar-se-á a segunda alternativa, conquanto provavelmente um bom elemento despistatório não se refere a uma repartição pública e, portanto, pode ser logo excluída da consideração como resposta certa. Assim também, pela mesma razão, a quarta alternativa pode deixar de funcionar. O item pode ser refun-dido, eliminando-se o conceito de "repartição pública", ou fazendo-se com que todas as alternativas se refiram a repartições públicas, ou introduzindo a desejada modificação por algum processo analógico. Será de grande auxílio considerar as alternativas como ramos partindo de um tronco comum, sendo, portanto, homogêneas.

Finalmente, um item que tenha quatro alternativas contendo alguma idéia comum e uma quinta alternativa não relacionada com as outras, é considerado um mau item. Assim, quatro alternativas negativas e uma positiva, de quatro alternativas curtas e uma longa, ou uma frase semelhante repetida quatro vezes em cinco, não estariam no melhor estilo. Quem redigir um item nessas condições introduzirá inadvertidamente um fator estranho que confunde o candidato. — NORMAN LOCKE — (*Re-vista do Serviço Público*, Rio).

TESTE MENTAL DE BALLARD: UMA EXPERIÊNCIA REALIZADA

O Instituto de Pesquisas Educacionais iniciou em 1946 a aplicação do teste mental de Ballard, já tendo no momento sido a ele submetidas 30.038 crianças das escolas primárias públicas do Distrito Federal.

Consta o teste de Ballard aplicado, de 100 questões embaralhadas, sendo classificado como teste verbal, coletivo e econômico. Não nos deteremos na análise do significado destas expressões, pois devêm ser familiares aos técnicos em educação e psicologia; esclareceremos apenas que, entre muitas outras razões, os caracteres coletivo e econômico" foram fatores determinantes da nossa preferência pelo referido teste.

Por que esta aplicação? Duas razões fundamentais levaram-nos a empreender a tarefa:

1 — inexistência de um teste mental padronizado em nosso meio, levando em consideração nossas condições especiais: econômicas, sociais, políticas, culturais, biológicas, etc.

2 — possibilidade de utilização prática imediata como instrumento de trabalho que facilite aos professores a homogeneização de suas turmas.

A primeira finalidade é de natureza técnico-científica. Padronizado, no Rio de Janeiro, poderemos, ao menos mais próximos da verdade, a ainda assim, em termos de **probabilidade, determinar o Q. I.** (quociente intelectual) de nossos escolares; poderá assim o Serviço de Ortofrenia e Psicologia do Instituto de Pesquisas Educacionais utilizar, em seus trabalhos, resultados próprios, de nosso meio, em vez de aceitar padrões estrangeiros, obtidos em condições diferentes das nossas e portanto menos verdadeiras, provavelmente: eles nos serviram enquanto não tivemos os nossos.

A outra finalidade nos parece de grande alcance pedagógico. Padronizado o teste, será determinado, em cada idade, o número médio das respostas certas que as crianças revelam, com os respectivos desvios, para mais e para menos; assim, conhecida a idade de uma criança, o professor poderá saber se ela está dentro da média das crianças da mesma idade, acima ou abaixo dela. Tomemos um exemplo concreto: um professor recebe no início do ano sua turma, de 3.^a série primária, digamos; a idade das crianças nesta série varia, geralmente, de 8 a 12 anos, com predominância nos 9 e 10 anos. E, uma turma nova para o professor; para a boa marcha dos trabalhos o professor há de querer conhecer seus alunos; quais os mais inteligentes, os de mais fácil aprendizagem, quais os normais e quais os que lhe irão dar mais trabalho para

aprender. E, logicamente, terá de observar seus alunos; e só depois de uma quinzena a um mês, no mínimo, e que poderá ler uma idéia da **"fisionomia" da turmas às vozes gastará mais tempo e só muito excepcionalmente, menos que o assinalado.**

Pois o teste padronizado propõe-se a reduzir este tempo. O Instituto de Pesquisas Educacionais fornecerá oportunamente, a todas as escolas públicas primárias, os resultados do teste de Ballard; digamos, para exemplificar, que os resultados sejam:

para crianças de 8 anos — de 22 a 28 respostas certas.

para crianças de 9 anos — de 29 a 37 respostas certas.

para crianças de 10 anos — de 38 a 16 respostas certas.

para crianças de 11 anos — de 47 a 52 respostas certas.

para crianças de 12 anos — de 53 a 58 respostas certas.

Estes resultados foram obtidos em mais de 5.000 crianças, para cada série escolar e com amostras de todas as zonas do Distrito Federal,

compreendendo os 16 distritos educacionais, que é, portanto, a amostra, no ponto de vista estatístico, é, pois, significativa.

Aplicado o teste, em pouco mais de uma hora, o professor o apurará e irá compará-lo com os resultados apresentados pelo Instituto de Pesquisas Educacionais, verificando se cada criança, de acordo com a sua idade cronológica, está dentro dos limites da área de normalidade, acima ou abaixo dela, de acordo com o número de respostas certas dadas.

Confrontando os dados numéricos apresentados, verifica-se que as crianças de 9 anos que tiverem dado de 29 a 37 respostas certas, serão consideradas normais, quanto ao nível mental; as que apresentarem menos de 29 respostas certas serão, provavelmente, as de mais difícil aprendizagem e as que derem mais de 37 respostas certas serão as mais desembaraçadas, as mais vivas e, provavelmente, as de mais fácil aprendizagem.

E assim será feito para cada criança, comparando sempre o número de respostas certas do aluno com os padrões apresentados pelo Instituto de Pesquisas Educacionais.

Desta maneira, em pouco mais de 3 horas de trabalho, terá a professora distribuído, objetivamente, os 40 ou mais alunos de sua nova turma, em três grupos fundamentais: os que estão dentro da área de normalidade, acima ou abaixo dela. Convém estar bem presente que esta classificação objetiva é um resultado estatístico e assim poderá, em alguns casos individuais, não corresponder à realidade; mesmo que admitamos um erro sistemático de 2% a 5%, ainda assim parece-nos que num grupo de 40 alunos acertar, tão rapidamente,

em 29 a 35 discerdes vem facilitar sobremodo o trabalho docente.

O Instituto de Pesquisas Educacionais fornecerá todos os informes necessários; por parte da criança será preciso apenas uma folha de papel na qual ela registrará as respostas às 100 questões que lhe forem formuladas; vemos assim que, além de útil, será de fácil execução em qualquer escola.

Por o teste traduzido e adaptado ao nosso meio por professoras primárias, do Serviço de Ortofrenia e Psicologia do Instituto de Pesquisas Educacionais; as traduções foram comparadas com outras, feitas em diversos Estados do Brasil, como as de Ulisses Pernambuco (Pernambuco), Isaias Alves (Bahia), Helena Antipoff (Minas Gerais), Noemi Silveira (São Paulo) e de Bueno de Andrade e Celsina de Faria (Distrito Federal). A seguir foi feita uma aplicação experimental para treino das aplicadoras e hoje já temos, com apenas 15 dedicadas professoras, em quase dois anos de trabalho silencioso e de responsabilidade, mais de 30.000 provas aplicadas; a elas é que se deve este trabalho cíclico e realmente importante no campo da educação. No período letivo foram elas às várias zonas do Distrito Federal, das mais próximas às mais longínquas, das de fácil condução às de difícil acesso, e sempre as encontramos satisfeitas nas escolas que visitamos, conscientes da natureza e integradas no trabalho que faziam; por isto julgamos que o trabalho presente é muito menos nosso e muito mais delas, do Serviço de Ortofrenia e Psicologia do Instituto de Pesquisas Educacionais; mesmo sem o diretor o trabalho terá que prosseguir, dado o vulto que já tomou.

Iniciada a aplicação em 1946, em setembro, outubro e parte de novembro, tem prosseguido até hoje.

Até fins de junho do corrente ano, o número de provas aplicadas, nes-

tes três últimos anos, distribuídas por série escolar foi:

	1946	1947	1948	Total dos 3 anos
1ª série	1.006	3.471	496	4.973
2ª série	854	3.437	1.843	6.134
3ª série	974	3.477	2.787	7.238
4ª série	639	2.902	3.542	7.083
5ª série	408	1.812	2.374	4.594
TOTAL	3.881	15.099	11.042	30.022

Destes testes os 3.881, correspondentes a 1946, já estão apurados, revistos e estudados estatisticamente; os 15.099, de 1947, estão apurados e revistos; os 11.042, do ano em curso, estão apenas aplicados.

Como o autor do teste afirma ser ele aplicável dos 7 aos 18 anos, já foram tomadas as providências administrativas e técnicas necessárias para o prosseguimento da aplicação no Instituto de Educação, Escola Normal Carmela Dutra e nos vários Ginásios e Escolas Técnicas da Prefeitura do Distrito Federal; quanto ao ensino particular serão feitas as aplicações possíveis, já estando tomadas também as medidas prévias indispensáveis; nestes dois setores o trabalho prossegue com afinco.

Daremos para terminar uma nota sucinta sobre alguns resulta-

dos obtidos da análise de nossas 3.817 provas aplicadas em 1946, comparando-as com aplicações anteriores de Bueno de Andrade (Rio de Janeiro), Ulisses Pernambuco (Recife), Decroly (Suíça) e Ballard (Londres).

O quadro abaixo representa, para cada idade, o número de respostas certas e, quando possível, o número de crianças com que se trabalhou. As idades são expressas em números inteiros, tomando-se, para limites de cada uma, 6 meses antes e 0 após o que êle indica; assim, na idade de 7 anos estão classificadas as crianças de 0 anos e 6 meses a 7 anos e 5 meses; na de 8 anos, as de 7 anos e 6 meses a 8 anos e 5 meses; e assim por diante; no grupo de adultos estão classificados os de 17 anos e 6 meses em diante.

	7		8		9		10		11		12		13		14		15		16		17		Adultos	
	N.º de alunos	N.º de res-postas certas	N.º de alunos	N.º de res-postas certas	N.º de alunos	N.º de res-postas certas	N.º de alunos	N.º de res-postas certas	N.º de alunos	N.º de res-postas certas	N.º de alunos	N.º de res-postas certas	N.º de alunos	N.º de res-postas certas	N.º de alunos	N.º de res-postas certas	N.º de alunos	N.º de res-postas certas	N.º de alunos	N.º de res-postas certas	N.º de alunos	N.º de res-postas certas	N.º de alunos	N.º de res-postas certas
Bueno de Andrade (Rio de Janeiro)	85	28	229	33	349	39	387	45	409	46	504	57	423	56	385	61	166	62	106	70	76	72	101	73
Ulisses Pernambuco (Recife)	75	20	203	25	324	29	358	36	418	47	470	53	408	58	322	63	200	70	176	78	133	82	61	83
O. Decroly (Suíça)	—	—	108	27	561	49	994	55	1.270	62	1.292	65	1.338	65	1.066	70	258	74	60	82	18	83	—	—
Ballard (Londres)	—	36	—	40	—	48	—	56	—	64	—	72	—	80	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Instituto de Pesquisas Educacionais (Rio de Janeiro) 1946	223	17	473	26	598	34	700	41	689	46	571	50	365	54	197	56	65	60	—	—	—	—	—	—
Aplicados em 1947 em contínuo e em estudo, pelo Inst. de Pesq. Educacionais	471	—	1.535	—	2.281	—	2.504	—	2.571	—	2.451	—	1.767	—	964	—	432	—	96	—	18	—	—	3

LUÍS MACEDO — (Formação, Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

REGIMENTO DA FACULDADE NACIONAL DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE DO BRASIL

CAPITULO I

DOS FINS DA FACULDADE

Art. 1.º Nos termos do art. 67 do Decreto n.º 21.321, de 18 de junho de 1946, combinado com o Decreto-lei n.º 8.393, de 17 de dezembro de 1945, as atividades da Faculdade Nacional de Odontologia obedecerão a este Regimento organizado pela Congregação e aprovado pelo Conselho Universitário.

Art 2.º A Faculdade Nacional de Odontologia da Universidade do Brasil teça por finalidade:

- a) formar profissionais para o exercício da Odontologia;
- b) preparar elementos destinados ao magistério, à pesquisa e à especialização.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO DA FACULDADE

art. 3.º A Faculdade ministrará os cursos de formação, doutorado e eventualmente os de especialização.

Parágrafo único. A Faculdade organizará quando possível os cursos de enfermagem dentária e o de protético.

Art. 4.º O Curso Odontológico de formação se compõe das seguintes cadeiras:

1. Anatomia
2. Histologia e Microbiologia
3. Fisiologia
4. Metalurgia e Química Aplicadas
5. Técnica odontológica
6. Clínica Odontológica — 1.^a cadeira
7. Clínica Odontológica — 2.^a cadeira
8. Prótese — duas partes
9. Prótese Bucofacial
10. Patologia e Terapêutica Aplicadas
11. Ortodontia e Odontopediatria
12. Higiene e Odontologia Legal,

Art. 5.º As cadeiras constantes do artigo anterior ministrarão as seguintes disciplinas:

- Anatomia
- Histologia e Embriologia
- Microbiologia e Imunologia
- Fisiologia
- Metalurgia Odontológica

Química e Física Aplicadas

Electrologia Odontológica

Técnica Odontológica

Patologia Geral, Aplicada e Anatomia Patológica

Farmacologia e Terapêutica Odontológicas

Clínica Odontológica

Odontopediatria

Ortodontia

Prótese — coroas e pontes

Prótese — dentaduras

Prótese Bucofacial e Cirúrgica

Higiene

Odontologia Legal.

Art. 6.º Será a seguinte a seriação do curso de formação:

1.º Ano:

- 1) Anatomia
- 2) Histologia e Embriologia
- 3) Fisiologia
- 4) Metalurgia, Química e Física aplicadas.

2.º Ano:

- 1) Microbiologia e Imunologia
- 2) Patologia Geral, Aplicada e Anatomia patológica
- 3) Técnica Odontológica
- 4) Prótese — coroas e pontes.

3.º Ano:

- 1) Clínica Odontológica
- 2) Ortodontia
- 3) Prótese, dentaduras
- 4) Farmacologia e Terapêutica odontológicas
- 5) Eletroradiologia

4.º Ano:

- 1) Clínica odontológica
- 2) Prótese buco-facial e cirúrgica
- 3) Odontopediatria
- 4) Higiene e Odontologia Legal.

Parágrafo único. As disciplinas: Histologia, Embriologia, Microbiologia, Imunologia, Metalurgia odontológica, Química e Física aplicadas, Patologia geral e aplicada, Anatomia patológica, Farmacologia, Terapêutica odontológica, Prótese buco-facial, Cirurgia, Higiene, Odontologia Legal, serão lecionadas em um período letivo.

Art. 7.º No curso de doutorado serão lecionadas as seguintes disciplinas:

1. Medicina Aplicada à Odontologia (O.I.P.P.)
2. Didática e Metodologia da Investigação Científica
3. História da Odontologia e Odontologia Social
4. Periodontia
5. Cirurgia Maxilofacial.

CAPÍTULO III

DE INSCRIÇÃO NO CONCURSO DE HABILITAÇÃO

Art. 8.º Para matrícula no 1.º ano do Curso de Formação, o candidato deverá ter sido aprovado e classificado no concurso de habilitação.

Parágrafo único. Esse concurso versará sobre:

1. Biologia
2. Física
3. Química
4. Inglês
5. Português.

Art. 9.º A inscrição em concurso de habilitação será feita na primeira metade de fevereiro e a realização das provas e classificação

dos aprovados, na segunda metade do referido mês.

§ 1.º O requerimento de inscrição, feito em fórmula impressa fornecida pela Secretaria, será instruído com os seguintes documentos:

1. Prova de conclusão do Curso Secundário completo.
2. Carteira de Identidade.
3. Atestado de Idoneidade Moral.
4. Certificado de Sanidade Física e Mental.
5. Certidão de Nascimento.
6. Prova de Quitação da Taxa de Inscrição.
7. Prova de que está em dia com as obrigações relativas ao Serviço Militar.
8. Atestado de vacina antivaricélica passado pelo Serviço de Saúde Pública.

§ 2.º Os requerimentos incompletamente instruídos receberão despacho interlocutório e serão guardados à parte, a fim de que, uma vez satisfeitas todas as exigências legais, sejam deferidos, se ainda possível a inclusão do petiçãoário na chamada para as provas escritas.

§ 3.º Sobre cada disciplina citada no parágrafo único do artigo do presente capítulo, serão feitas duas provas: uma escrita e outra oral, de acordo com os programas aprovados pelo Conselho Departamental.

Art. 10. Para cada disciplina será constituída uma Comissão Examinadora presidida por um Professor-Catedrático da Faculdade e

mais dois membros designados pelo Conselho Departamental.

Parágrafo único. Os dois membros designados pelo Conselho Departamental serão escolhidos dentre o corpo docente da Faculdade ou entre professores estranhos que não tenham lecionado a candidatos.

Art. 11. Será considerado habilitado o candidato que obtiver média global 5 (cinco) e não houver obtido nota inferior a 3 (três) em qualquer das disciplinas.

Art. 12. A classificação para preenchimento das vagas será feita de acordo com a ordem decrescente do total dos pontos obtidos, não havendo arredondamento de notas.

Art. 13. O candidato que para se inscrever usar documento falso, terá sua inscrição, bem como todos os atos dela decorrentes, anulados, independentemente da ação penal cabível no caso.

CAPÍTULO IV

DAS MATRÍCULAS NO CURSO DE FORMAÇÃO

Art. 14. Serão exigidos, para matrícula no Curso de Formação, os seguintes documentos:

1. Certificado de aprovação no Concurso de Habilitação.
2. Recibo de pagamento das taxas de matrícula e frequência.
3. Três retratos de tamanho 3x4, sendo um para o cartão de matrícula, outro para a ficha e o terceiro para o processo de matrícula.

Art. 15. Os requerimentos de matrícula no 1.º ano de Curso de

Formação serão entregues devidamente instruídos até o quinto dia útil de março.

Parágrafo único. No caso de haver segundo concurso de habilitação o prazo a que se refere este artigo será determinado pelo Conselho Departamental.

Art. 16. Para matrícula nos 2.º, 3.º e 4.º anos do Curso de Formação, serão exigidos os seguintes documentos:

1. Certificado de aprovação nos exames finais do ano anterior.

2. Recibo de pagamento das taxas de matrícula e frequência.

3. Dois retratos de tamanho 3x4, sendo um para o cartão de matrícula e outro para o processo.

Parágrafo único. O requerimento de matrícula a que se refere este artigo, deverá ser entregue devidamente instruído entre 10 e 25 de fevereiro.

Art. 17. O número de matrículas no 1.º ano será fixado anualmente pelo Conselho Departamental.

CAPÍTULO V

HAS TRANSFERÊNCIAS DE ALUNOS

Art. 18. Atendendo sempre à capacidade da Faculdade, o Conselho Departamental poderá aceitar transferência de alunos de outras Faculdades, além dos casos previstos por lei.

Parágrafo único. Não serão aceitas transferências de alunos em dependência de qualquer cadeira em virtude de reprovação na escola de origem.

CAPÍTULO VI"

DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

Art. 19. O ensino da Odontologia será feito em cursos de formação, de doutorado e de especialização.

Art. 20. O curso de formação, que se destina ao ensino das disciplinas necessárias ao exercício da Odontologia, será regido pelos professores das respectivas cadeiras.

Parágrafo único. Esse curso obedecerá em cada cadeira a um programa apresentado pelo Professor e aprovado pelo Conselho Departamental.

Art. 21. Nos diferentes cursos ministrados pela Faculdade os professores catedráticos serão auxiliados por professores adjuntos, assistentes e instrutores.

Parágrafo único. Quando as conveniências didáticas o indicarem, o professor catedrático proporá agregação à respectiva cadeira de um ou mais docentes livres, professores contratados, pesquisadores, técnicos especializados, auxiliares de ensino e internos.

Art. 22. Caberá ao Conselho Departamental deliberar em cada caso particular, ouvido o professor da cadeira, sobre o número de turmas em que deve ser dividida cada série do curso de formação e fixar a remuneração do professor.

Art. 23. Além do curso regular de formação a Faculdade permitirá o funcionamento de cursos equiparados, sob a regência de docentes livres, ouvido o respectivo Depar-

lamento, que opinará com a audiência do catedrático interessado.

§ 1.º Ao docente livre na regência de curso equiparado caberão cotas proporcionais ao número de alunos.

§ 2.º A cota por aluno inscrito será estabelecida pelo Conselho Departamental e será recolhida à Tesouraria da Reitoria como depósito.

§ 3.º Caberá ao docente livre que lecionar curso equiparado a cota de 80% da renda recolhida e à Faculdade os 20% restantes,

Art. 24. So as conveniências o permitirem, ouvido o Conselho Universitário, a Faculdade poderá manter um curso noturno, regido pelas mesmas disposições do curso diurno e lecionados pelos professores adjuntos e docentes livres indicados pelos respectivos catedráticos com a aprovação do Conselho Departamental.

§ 1.º Os assistentes, instrutores e demais auxiliares serão indicados pelo regente da cadeira, "ad-referendum" do Conselho Departamental.

§ 2.º Os professores adjuntos, assistentes, instrutores e demais auxiliares do curso noturno, poderão desobrigar-se de suas funções diurnas.

§ 3.º A direção da Faculdade designará os demais funcionários para o curso noturno.

CAPÍTULO VII

DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO

Art. 25. O diplomado poderá requerer curso de especialização, de

uma ou duas disciplinas do *currículum* de formação ou de doutorado, contribuindo com uma taxa determinada pelo Conselho Departamental.

Parágrafo único. Esses cursos serão ministrados pelos titulares das respectivas cadeiras, os quais terão remuneração especial também determinada pelo Conselho Departamental.

Art. 26. A duração do curso de especialização terá no máximo o prazo de um ano.

Parágrafo único. O programa do curso de especialização em cada cadeira será organizado pelo respectivo professor e submetido ao Conselho Departamental.

CAPÍTULO VIII

DO CURSO DE DOUTORADO

Art. 27. O curso de doutorado, com a duração de um ano, tem por finalidade ampliar a cultura do diplomado.

Art. 28. A matrícula no curso de doutorado poderá verificar-se logo a seguir à terminação do curso de formação.

Art. 29. Para obtenção do título de "Doutor em Odontologia" o candidato ao finalizar o curso é obrigado a apresentar um trabalho original, inédito, que demonstre seu aproveitamento, o qual será defendido perante uma comissão examinadora.

CAPÍTULO IX

DO REGIME DIDÁTICO

Art. 30. O ensino das disciplinas dos cursos odontológicos será realizado em antiteatros, em salas de demonstração, laboratórios, enfermarias, dispensários, institutos especiais e salas de clínica apropriadas.

Art. 31. Nos laboratórios os alunos serão exercitados, sempre que possível, individualmente, na prática das técnicas e processos de verificação experimental.

Parágrafo único. Nas cadeiras em que não se realizar ensino clínico, os trabalhos práticos de execução pelos alunos serão regulados em instruções do professor, aprovadas pelo Conselho Departamental.

Art. 32. É obrigatória a realização, pelo aluno, de trabalhos práticos em todas as disciplinas.

Art. 33. Nas salas de clínicas, enfermarias e dispensários, o ensino clínico será feito pela observação direta do doente e participação do aluno, em todos os exercícios de diagnóstico e tratamento.

Parágrafo único. Para fiel execução do disposto neste artigo, os professores de clínica dividirão os alunos em turmas, dirigidas por eles ou por auxiliares imediatos, a fim de que realizem trabalhos práticos, observação e tratamento de casos clínicos.

Art. 34. Cada uma das clínicas da Faculdade terá laboratórios destinados a prolongar e completar o

ensino, e, ainda, a efetuar pesquisas.

§ 1.º Nesses laboratórios, serão executados todos os trabalhos necessários ao esclarecimento e à demonstração prática dos assuntos lecionados.

§ 2.º As pesquisas que se realizarem nos laboratórios das clínicas serão orientadas pelos professores e seus auxiliares.

Art. 35. O professor de cada cadeira deverá comparecer pontualmente ao respectivo serviço dedicando ao ensino a atividade pessoal necessária à execução eficiente do programa e a orientação dos trabalhos práticos e pesquisas.

Art. 36. Os auxiliares de ensino deverão comparecer pontualmente antes do professor aos serviços da cadeira e neles permanecer o tempo necessário ao desempenho das suas atribuições regulamentares e determinações do professor e também empenhar, sem prejuízo do ensino, parte de sua atividade em observações e pesquisas pessoais.

Art. 37. As aulas dos cursos de formação em cada cadeira realizar-se-ão em seis horas semanais, no mínimo, atendidos no ensino a conveniência primordial da instrução prática e do exercício pessoal do aluno na técnica respectiva.

§ 1.º O tempo das aulas, diárias ou em dias alternados, será dividido por aulas práticas e teóricas, de acordo com a conveniência do ensino, não devendo as aulas teóricas exceder a duração de 50 minutos cada uma.

§ 8.º O número de alunos para cada aula prática será fixado pelo professor da cadeira, tendo em vista o local em que funcionar o curso, a natureza da disciplina e o número de auxiliares de que dispuser.

§ 3.º Quando os estudantes coletivamente não comparecerem às aulas, sem justa causa, o professor registrará a falta e considerará matéria dada o assunto da lição do «lia.

Art. 38. o professor catedrático poderá, se quiser, reger uma turma suplementar, desde que não haja incompatibilidade de horário, sendo as demais confiadas aos professores adjuntos designados pelo catedrático, ouvido o Conselho Departamental.

Art 39. A frequência e as notas dos trabalhos práticos, nos cursos regulares e equiparados, serão registrados em livros especiais autenticados pelos professores,

Art. 40). Logo após a terminação de cada curso, no prazo de 15 dias, no máximo, cada professor catedrático apresentará ao Diretor um relatório minucioso do que tiver ocorrido em sua cátedra durante o ano letivo, no qual sugerirá as providências necessárias ao aperfeiçoamento do curso no ano seguinte.

Art.41. os programas de cada disciplina serão orientados pelo chefe do respectivo departamento, DO sentido de tornar o ensino das cadeiras afins contínuo e completo.

Art. 42. Os programas deverão ser organizados de modo a se completarem e assim abrangerem, em períodos sucessivos, a maior extensão e, quando possível, a totalidade da disciplina,

Parágrafo único. Os programas dos cursos equiparados deverão abranger toda a matéria lecionada no curso regular respectivo.

CAPÍTULO X

dos PERÍODOS LETIVOS E DA ÉPOCA HAS PROVAS PARCIAIS

Art. 43. O ano letivo será dividido em dois períodos: um de primeiro de março a trinta de junho e outro de 1 de agosto a 30 de novembro. devendo os cursos serem encerrados nesta data.

Parágrafo único. No correr da segunda quinzena de junho e de novembro serão realizadas as provas parciais e na primeira quinzena de dezembro deverão terminar os exames finais.

CAPÍTULO XI

DA FREQUÊNCIA E DA PROMOÇÃO

Art. 44. A frequência às aulas práticas será obrigatória em todas as cadeiras.

Art. 45. A promoção dos alunos ao ano imediato será verificada em todas as cadeiras pela aprovação no exame final obrigatório.

§ 1.º É obrigatória a execução de trabalhos práticos de acordo com tarefas discriminadas pelo professor.

§ 2.º Será exigido o grau mínimo de 6 (seis) em trabalhos práticos para ser o aluno chamado às provas parciais.

§ 3.º Nos cursos de doutorado e especialização será observado o mesmo regime do curso de formação, salvo quanto à duração e número de provas, o que será regulado pelo Conselho Departamental.

Art. 46. Haverá em cada cadeira um livro especial no qual será anotada a frequência dos alunos às aulas práticas e inscrito o grau de aproveitamento.

Parágrafo único. Com o fim de tornar possível a chamada à prova parcial, os professores deverão apresentar à Secretaria a relação dos alunos habilitados até cinco dias antes da data marcada para as mesmas.

Art. 47. Para a chamada às provas parciais e exames finais, será exigida a frequência de, no mínimo, 2/3 de aulas práticas.

Art. 48. A verificação da frequência dos alunos, nas aulas deverá ser feita pelo chefe de clínica e de laboratório, os quais serão substituídos em seus impedimentos por um auxiliar designado pelo professor catedrático.

§ 1.º Nos inícios das aulas práticas e eventualmente no fim, proceder-se-á à chamada dos alunos da turma do dia, anotando-se as faltas e as presenças em livro especial.

§ 2.º O professor poderá, além do processo de verificação acima determinado, utilizar-se de outros meios que julgar convenientes, po-

dendo exigir a apresentação do cartão de matrícula.

Art. 49. Quando as necessidades do ensino exigirem o professor catedrático ou o docente livre, em regência do curso equiparado, poderá transformar as aulas teóricas em práticas sem prejuízo da execução integral do programa e anotação do fato no livro de registros.

CAPÍTULO XII

DA8 PROVAS PARCIAIS

Art. 50. As provas parciais serão realizadas em junho e novembro e constarão de dissertação escrita ou oral sobre assunto compreendido no programa lecionado.

§ 1.º Para esse fim, o professor catedrático, ou quem o substituir no curso regular, informará à Secretaria sobre a matéria até então lecionada.

§ 2.º O Diretor, ouvidos os professores respectivos, fará a distribuição dos alunos de uma série, de maneira que as provas das diferentes cadeiras possam ser realizadas dentro do prazo a elas destinado sem atropelo o sem perturbação da marcha dos cursos.

§ 3.º Essas provas poderão ser feitas por turmas de acordo com a capacidade do local.

§ 4.º Sorteado o ponto, o professor formulará questões que constituirão o assunto da prova, quando escrita.

§ 5.º Quando escrita, a prova será feita em papel rubricado por um dos membros da Banca e não

V

será assinada pelo aluno, que escreverá seu nome no talão da margem direita, devendo ser a prova identificada depois do julgamento.

§ 6.º A Comissão examinadora fornecerá aos alunos, à medida que fôr entregando a prova escrita, o respectivo talão de recibo dessa prova, devidamente rubricado.

§ 7.º A prova oral será feita sobre pontos sorteados da matéria Lecionada.

§ 8.º O examinador atribuirá a cada prova uma nota individual, em número inteiro, variável de zero a dez.

§ 9.º Na prova parcial escrita e dividida em questões, cada questão terá uma nota individual que, somada às das outras questões, dará a nota da prova.

§ 10. A nota individual de cada questão a que se refere parágrafo precedente variará com o número de questões formuladas.

§ 11. A correção das provas deverá estar pronta dentro de oito dias no máximo e remetidas ao Secretário da Faculdade.

§ 12. A nota atribuída à prova escrita, não poderá ser alterada pelo examinador sem prévia autorização do Conselho Departamental e mediante requerimento do estudante ou solicitação feita por escrito pelo examinador.

§ 13. Para efeito de média, o aluno que não comparecer a qualquer prova parcial ou nela não puder inscrever-se por não ter sido aprovado em trabalhos práticos, ou ainda por falta de frequência, terá nota zero (0) na referida prova.

§ 14. Os alunos que nas provas parciais tiverem obtido média igual ou superior a 6 (seis), poderão fazer exame final para promoção ao ano seguinte,

CAPÍTULO XIII

DOS EXAMES FINAIS

Art. 51. Os exames finais consistirão de uma prova escrita sobre ponto sorteado do programa e de uma prova prático-oral obrigatória, com execução, sempre que possível, de trabalhos práticos e arguição.

§ 1.º Na prova escrita a que se refere este artigo, serão respeitadas as disposições do art. 50, §§ 5.º, 6.º, 9.º, 10, 11 e 12.

§ 2.º Será considerado aprovado o aluno que obtiver em exames finais a média de 6 (seis) das notas das provas que realizar.

§ 3.º Ao aluno, que não houver prestado o exame final em época regulamentar por motivo justificado ou que tiver sido reprovado, será facultada a prestação de exame em época fixada pela legislação vigente.

§ 4.º Os exames de que trata o parágrafo precedente deverão ser requeridos até cinco dias antes de sua realização.

§ 5.º Ao aluno que tiver dependência de uma só cadeira nos exames finais de sua série, será permitida, a juízo do Conselho Departamental, a matrícula condicional na série seguinte.

§ 6.º O aluno matriculado condicionalmente em uma série não

poderá prestar exames finais da mesma sem se desobrigar da dependência da série anterior.

Art. 52. As Comissões Examinadoras das provas finais serão constituídas por três membros entre os quais 0 regente da cadeira obrigatoriamente, sendo os outros, de referência, docentes-livres que tenham realizado cursos equiparados e docentes-livres da respectiva cátedra ou de cátedras afins, se não forem os primeiros em número suficiente.

Parágrafo único. 0 docente-livre que reger curso equiparado fará parte da comissão examinadora no dia em que forem chamados a provas os alunos de seu curso.

Art. 53. A inscrição em exames finais bem como 0 pedido de promoção ao ano Imediato serão requeridos ao Diretor e Instruídos com as provas de:

- a) frequência regimental e grau mínimo 6 (seis) nos trabalhos práticos realizados;
- b) média 6 (seis) no mínimo, nas provas parciais;
- c) pagamento da taxa de frequência, relativa a cada matéria o referente ao segundo período letivo;
- d) pagamento de taxas de exame.

Art. 54. 0 horário dos exames será organizado pelo Diretor, ouvidos os professores, não podendo ser alterado sem aviso prévio de 48 (quarenta e oito) horas no mínimo.

Art. 55. Os requerimentos de inscrição para exame só serão acei-

tos pela Secretaria até cinco dias antes do início das provas.

Art. 56. A inscrição em exames bem como a respectiva chamada serão rigorosamente feitas de acordo com a ordem de entrada dos requerimentos.

§ 1.º Para esse fim, ao ser recebido o requerimento no Protocolo da faculdade, será entregue ao aluno um recibo com o número de ordem de inscrição.

§ 2.º Perderá o número de ordem, para efeito do disposto neste artigo, o requerimento que fôr indeferido.

§ 3.º E vedado á Comissão Examinadora, sob pena de nulidade do ato, submeter a exame qualquer aluno que não conste da Lista de chamada do dia.

CAPÍTULO XIV

DA ADMINISTRAÇÃO DA FACULDADE

Art. 57. A direção técnica e administrativa da faculdade será exercida pelo Diretor, pelo Conselho Departamental e pela Congregação, cada qual dentro da respectiva esfera de ação.

CAPITULO XV

do Diretor

Art. 58. O diretor, órgão executivo da direção técnica e administrativa, será nomeado pelo Reitor com aprovação prévia do Presidente da República, mediante escolha feita em lista tríplice organi-

zada pela Congregação, por votação uninominal, em três escrutínios, dentre os professôres catedráticos efetivos em exercício ou aposentados.

Parágrafo único. O Diretor será substituído em suas faltas ou impedimentos, pelo Vice-Diretor, que será eleito pela Congregação em um só escrutínio.

Art. 59. Constituem atribuições do Diretor:

1) Entender-se com os poderes públicos sôbre assuntos que integrem a Faculdade e que dependam de decisões daqueles, quando autorizado pelo Heitor.

2) Representar a Faculdade em atos públicos e nas relações com outros ramos da administração pública, instituições científicas e corporações particulares.

3) Representar a Faculdade em juízo e fora dele.

4) Fazer parte do Conselho Universitário.

5) Assinar, juntamente com o Reitor, os diplomas expedidos e conferir grau.

6) Apresentar anualmente o Reitor o relatório dos trabalhos da Faculdade, nele assinalando as providências indicadas para maior eficiência do ensino.

7) Executar e fazer executar as decisões da Congregação do Conselho Departamental,

8) Convocar e presidir as reuniões da Congregação.

9) Superintender os serviços administrativos da Faculdade.

10) Fiscalizar o emprego das verbas autorizadas, de acordo com os preceitos de contabilidade.

11) Apresentar ao Reitor até o dia 31 de janeiro de cada ano a prestação de contas do movimento econômico-financeiro da Faculdade.

12) Apresentar ao Reitor, até 30 de março de cada ano, o orçamento provável da Faculdade, para o ano seguinte, de acordo com o disposto no art. 66 do Estatuto da Universidade, Decreto n.º 21.321, de 18-0 de 1946.

13) Apresentar ao Heitor, até 1 de setembro de cada ano, a proposta orçamentária da receita e da despesa da Faculdade, para o exercício seguinte.

14) Fiscalizar a fiel execução do regime didático, especialmente no que respeita à observância dos horários e programas e à atividade do corpo docente.

15) Remover de um para outro serviço da Faculdade os funcionários administrativos de acordo com as necessidades ocorrentes.

16) Assinar e expedir os certificados dos cursos de especialização e de doutorado.

17) Admitir os professôres adjuntos, assistentes, instrutores e demais auxiliares nos termos deste Regulamento.

18) Assinar e expedir os títulos de docentes livres.

19) Presidir as mesas examinadoras em que funcionar.

20) Aplicar as penalidades regulamentares.

21) Cumprir e fazer cumprir as disposições deste Regimento.

CAPITULO XVI

DO CONSELHO DEPARTAMENTAL

Art. 60. O Conselho Departamental é órgão consultivo do Diretor para estudo e solução das questões técnicas, administrativas e financeiras da vida da Faculdade.

Art. 61. O Conselho Departamental é constituído pelos chefes dos Departamentos, pelo Presidente do Diretório Acadêmico e pelo Diretor da Faculdade que o presidirá.

Parágrafo único. O Diretor da Faculdade, na qualidade de presidente do Conselho Departamental, será substituído, em seus impedimentos, pelo Vice-Diretor.

Art. 62. O Conselho Departamental reunir-se-á em sessão ordinária uma vez por semana e extraordinariamente quando necessário e convocado pelo Diretor.

§ 1.º De cada reunião será lavrada uma ata.

§ 2.º Qualquer membro poderá solicitar do Diretor a convocação do Conselho Departamental.

Art. 63. As deliberações do Conselho Departamental só serão válidas quando presentes dois terços de seus membros e tomadas por maioria de votos.

Art. 64. Com a devida antecedência o Diretor distribuirá aos Conselheiros, proporcionalmente para estudo e opinião, os casos a serem tratados e todos os assuntos em pauta.

Art. 65. Compete ao Conselho Departamental:

1) Propor quaisquer reformas no todo ou em parte do Regimento da Faculdade, submetendo-as à aprovação da Congregação e do Conselho Universitário.

2) Elaborar, de acordo com o Diretor, a proposta do orçamento anual da Faculdade.

3) Propor ao Reitor, através do Diretor, as despesas extraordinárias não previstas no orçamento anual da Faculdade.

4) Fixar anualmente em dezembro o número de alunos a ser admitidos à matrícula nos cursos do ano seguinte.

5) Coordenar e aprovar os programas de ensino dos diversos cursos.

6) Organizar os programas das matérias de que consta o concurso de habilitação.

7) Organizar os horários dos diversos cursos, ouvidos os professores.

8) Designar os membros das Comissões Examinadoras do Concurso de Habilitação e dos exames finais.

9) Quando as conveniências didáticas o indicarem, admitir por proposta do professor catedrático: docentes livres, auxiliares de ensino pesquisadores e técnicos especializados.

10) Aprovar os planos de trabalhos práticos propostos pelos professores.

11) Decidir em cada caso particular, ouvido o professor da cadeira sobre o número de turmas em

que deve ser dividida cada uma das séries dos cursos.

12) Fixar a remuneração dos auxiliares de que trata o item 9.º do presente artigo.

13) Fixar o cota por aluno inscrito em curso equiparado.

14) Suspende, atendendo à representação do Diretor, qualquer curso equiparado ou de especialização em cuja marcha não sejam respeitadas as exigências legais e regimentais.

15) Indicar o substituto do professor catedrático nos seus impedimentos em casos não previstos neste Regimento.

10) Constituir comissões especiais de professores ou designar professores para o estudo de assuntos que interessem à Faculdade, ouvida a Congregação.

17) Receber e encaminhar à Congregação, devidamente informadas, representações contra atos dos professores.

18) Tomar conhecimento das representações de caráter administrativo, didático e disciplinar apresentadas pelos professores, auxiliares, alunos e funcionários.

19) Constituir as Comissões de exames finais, determinar a data dos mesmos, bem como as das provas parciais.

20) Determinar instruções minuciosas sobre o processo de curso de habilitação.

CAPITULO XVII

DOS DEPARTAMENTOS

Art. 66. As cadeiras de que consta o *curriculum* dos cursos de

formação e doutorado serão grupadas nos seguintes departamentos: i.º) a)

Anatomia;

b) Histologia e Microbiologia;

c) Fisiologia.

1.ª cadeira; 2.º)

a) {clínica

[2.ª cadeira.

b) Técnica Odontológica.

3.º) a) Metalurgia e Química Aplicada. 6) Prótese;

c) Prótese bucofacial.

4.º) o) Higiene e Odontologia

Legal; 6) Ortodontia e

Odontopediatria; c)

Patologia e Terapêutica

Aplicadas.

Art. 67. Os Departamentos congregando cadeiras afins têm por objetivo facilitar o ensino das mesmas e coordenar seus programas e atividades.

§ 1.º A chefia de cada Departamento caberá a um professor catedrático designado por ato do Relator, mediante indicação do Diretor e eleição pelos componentes do respectivo Departamento.

§ 2.º O mandato do Chefe do Departamento terá a duração de dois anos, findo o qual poderá ser reeleito.

§ 3.º A vaga de Chefe do Departamento, em virtude de renúncias ou afastamento definitivo, será preenchida na forma do § 1.º, cabendo ao substituto exercer o man-

dato pelo tempo restante do respectivo exercício.

Art. 68. Compete ao chefe de Departamento:

a) Tomar parte nas reuniões do Conselho Departamental.

b) Estudar, relatar e opinar sobre as questões apresentadas pelo presidente.

c) Reunir seu Departamento sempre que necessário, em caráter extraordinário, e semanalmente em caráter obrigatório a fim de tomar conhecimento e providenciar a marcha dos trabalhos e eficiência dos mesmos.

d) Apresentar ao Conselho Departamental os programas e planos de trabalho das Cadeiras de seu Departamento.

e) Apresentar ao Conselho Departamental propostas para melhor

eficiência do ensino.

CAPITULO XVIII

DA CONGREGAÇÃO E SUAS ATRIBUIÇÕES

Art. 69. A Congregação da Faculdade, órgão superior de sua direção pedagógica e didática, será constituída por:

- a) Professôres catedráticos efetivos.
- b) professôres catedráticos em disponibilidade;
- c) professôres eméritos;
- d) professôres interinos.
- e) um representante dos docentes livres.

§ 1.º O Diretório Acadêmico poderá solicitar do Diretor que se inclua em ordem do dia assunto

que reputar de interesse peculiar ao corpo discente.

§ 2.º A presença dos professôres eméritos e em disponibilidade é facultativa às sessões, não sendo computada para os efeitos de *quo-*

rum.

§ 3.º As sessões ordinárias da Congregação serão abertas com a presença de pelo menos metade mais um do total de seus membros.

§ 4.º As sessões solenes poderão ser realizadas com qualquer número.

Art. 70. O membro da Congregação que deixar de comparecer à sessão quando convocado, e o fizer sem motivo justificado, terá descontada sua falta em folha de pagamento.

Art. 71. Excluídos os casos de maior urgência, a convocação dos membros da Congregação para as sessões será feita com antecedência de pelo menos 48 horas, por telegrama do diretor, nos quais constarão fins da reunião.

Art. 72. Aberta a sessão, o Secretário procederá à leitura da última ata, que, depois de discutida e aprovada, será assinada pelos membros presentes.

§ 1.º Terminada a leitura da ata, o Diretor passará ao expediente, findo o qual dará início à ordem do dia, dando a palavra aos membros que solicitarem pela ordem, para discussão dos assuntos.

§ 2.º Finda a discussão de cada assunto, o Diretor submeterá o mesmo à votação.

§ 3.º As votações se farão por escrutínio secreto, por aclamação ou nominalmente.

Art. 73. Resolvendo a Congregação que fiquem em segredo algumas das suas decisões, lavrar-se-á, da mesma, uma ata especial, fechada, com o selo da Faculdade e sobre a capa do envoltório lançará o Secretário a declaração de sigilo, assinada por ele e pelo Diretor, assinalando também o dia em que se tiver deliberado.

Parágrafo único. Poderá a Congregação, quando lhe parecer oportuno, retirar da referida ata o caráter sigiloso.

Art. 74. Esgotado o objeto da sessão, terão os membros da Congregação o direito de propor o que julgarem conveniente à regularidade e ao aperfeiçoamento do ensino.

Art. 75. O Secretário lançará por extenso, na ata de cada sessão, as indicações propostas e o resultado das votações.

Parágrafo único. A Congregação poderá mandar inserir por extenso, nas atas, os documentos que entender devam ficar desse modo registradas.

Art. 76. Poderá ser solicitada ao Diretor a convocação de sessões da Congregação, mediante pedido escrito de quatro de seus membros.

Art. 77. Constituem atribuições da Congregação:

(t) Eleger, dentre os professores catedráticos efetivos, os nomes para constituição da lista triplíce nos termos do art. 58 deste Regimento;

b) Eleger seu representante no Conselho Universitário;

c) Deliberar sobre todas as questões relativas ao provimento dos cargos de magistério, na forma estabelecida neste Regimento e de acordo com as disposições da lei e do Estatuto da Universidade;

d) Deliberar sobre as questões que direta ou indiretamente interessem às ordens pedagógica, didática e patrimonial, na forma deste Regimento e de acordo com o Estatuto da Universidade;

e) Eleger a totalidade da comissão examinadora dos concursos para o provimento das cátedras, de docência-livre na forma prescrita neste Regimento;

f) Examinar o parecer da comissão examinadora dos concursos para professor catedrático e do-cente livre, aprovando-o ou rejeitando-o;

g) Resolver em grau de recurso todos os casos de sua competência;

h) Aprovar os programas dos cursos;

i) Propor a concessão dos títulos de professor honorário e professor emérito;

j) Eleger dois dos membros das comissões examinadoras de concursos e homologar a escolha dos demais, feita pelo Conselho Departamental;

l) Deliberar em primeira instância os casos sobre a destituição dos membros de magistério;

m) Conceder aos membros do Corpo Docente, mediante proposta do Conselho Departamental, dispensa temporária no exercício do

magistério pelo prazo máximo de um ano para a realização de pesquisa ou estudos que interessem à Faculdade no País ou no Estrangeiro;

n) Deliberar a concessão dos prêmios escolares;

o) Colaborar com a Diretoria e os órgãos da Universidade em tudo quanto interessar a unidade universitária ;

p) Deliberar sobre os pedidos de transferência de professores catedráticos e quando aprovadas estas submete-las ao Conselho Universitário, na forma do art. 120 do Estatuto da U. 13.;

q) Para efeito de transferência, a Congregação deverá manifestar seu assentimento por dois terços da totalidade de seus membros;

r) Elaborar e modificar o regimento, com a aprovação do Conselho Universitário;

s) Aplicar penas disciplinares}

t) Rever de cinco em cinco anos o quadro de docentes livres;

u) Aprovar o Regimento do Diretório Acadêmico;

v) Exercer as demais atribuições constantes deste Regimento.

CAPÍTULO XIX

DO CORPO DOCENTE

Art. 78. O corpo docente da Faculdade será constituído pelos seguintes ocupantes dos cargos de carreira:

a) Professor catedrático;

b) Professor adjunto; *c)*

Assistentes;

d) Instrutores.

Parágrafo único — Além dos titulares constantes deste artigo, farão parte do corpo docente:

a) Os docentes livres;

b) Os professores Interinos;

c) Os professores contratados;

d) Os auxiliares de ensino.

CAPÍTULO XX

DO PROFESSOR CATEDRÁTICO

Art. 79. Os professores catedráticos serão nomeados por decretos do Presidente da República e serão escolhidos mediante concurso de títulos e provas, na forma da legislação vigente e deste Regimento, podendo concorrer a esse concurso os professores adjuntos, os docentes livres, os professores de outras escolas e Faculdades oficiais ou reconhecidas e pessoas de notório saber, a juízo da Congregação.

Parágrafo único, o notório saber de candidatos que se apresentarem sob essa condição, será apreciado pela Congregação e só será reconhecido por dois terços de votos.

Art. 80. São deveres do Professor Catedrático:

a) Organizar e fiscalizar os trabalhos didáticos e de pesquisa de sua cátedra.

b) Elaborar em reunião do Conselho Departamental ao qual pertença o programa da cadeira;

c) Submeter os alunos às provas parciais e exames finais regulamentares. o assinar o boletim de frequência;

d) Enviar à Secretaria, após a realização das provas parciais e exames, os resultados respectivos;

e) Apresentar à Secretaria, até 10 dias da data marcada para as provas parciais, o relatório sucinto sobre o ensino a seu cargo, especificando a matéria lecionada, os trabalhos práticos realizados e a frequência dos estudantes, indicando o nome daqueles que não poderão ser chamados às provas parciais;

f) Propor ao Diretor a admissão dos instrutores, observando o disposto no artigo, parágrafo único;

g) Indicar ao Diretor, justificadamente, os assistentes escolhidos dentre os instrutores, de conformidade com o parágrafo único do artigo, deste Regimento;

H) Indicar os pesquisadores, técnicos e especializados e auxiliares de ensino;

i) Lecionar nos cursos de pós-graduação, organizando e submetendo à apreciação do Conselho Departamental o seu programa;

j) Sugerir ao Chefe do Departamento ao qual pertença, as medidas necessárias ao desempenho de suas atribuições:

l) Tomar parte nas reuniões de Congregação;

M) Tomar parte nas reuniões do Departamento a que pertença;

n) Chefiar o Departamento a que pertença, quando lhe couber;

o) Propor ao Diretor penas disciplinares que julgue deverem ser aplicadas aos funcionários e auxiliares da cadeira, bem como aos estudantes;

p) Promover e estimular pesquisas que concorram para o pro-

gresso da ciência e desenvolvimento cultural da Nação.

All. 81. Em homenagem aos professores catedráticos jubilados ou aposentados, cujos serviços no magistério forem considerados de excepcional relevância, poderá a Congregação pedir ao Conselho Universitário para os mesmos o título de "Professor Emérito".

Art. 82. O título de Professor *Honoris causa* só poderá ser conferido a personalidades científicas eminentes, nacionais ou estrangeiras, cujas publicações, inventos e descobertas tenham beneficiado à humanidade e especialmente à Odontologia.

§ 1.º A concessão do título de Professor *Honoris causa* deverá ser proposta ao Conselho Universitário, pela Congregação mediante pedido fundamentado de cinco professores da Faculdade e aprovação da ou-torga dessa honraria por dois terços de votos de todos os seus professores catedráticos.

§ 2.º O diploma de Professor *Honoris causa* será expedido em reunião solene da Assembléia Universitária, com a presença do diplomado ou seu representante.

Do Professor Adjunto

Art. 83. O professor adjunto é o colaborador imediato do professor catedrático e seu substituto em seus impedimentos eventuais.

Art. 84. O acesso ao cargo de Professor Adjunto será feito por indicação justificada do Professor Catedrático, por meio de escolha

entre os assistentes que possuam o título de Docente Livre, ao Diretor da Faculdade.

Art. 85. A criação do cargo de Professor Adjunto será proposto, justificadamente, pelo Chefe do Departamento ao Conselho Departamental, que, se a aprovar, a encaminhará à Congregação.

Art. 86. Os professores adjuntos serão nomeados e dispensados pelos Diretores das Escolas e Faculdades, por indicação justificada dos professores catedráticos, devendo a escolha ser feita entre os assistentes que possuam o título de docente livre, na forma do Regimento.

Art. 87. Constitui atribuições do Professor Adjunto:

a) Colaborar com o professor catedrático ou substituí-lo em seus impedimentos eventuais;

b) Reger cursos equiparados ou de especialização quando indicado pelo catedrático em e aceito pelo Conselho Departamental.

Do Assistente

Art. 88. Cada uma das cadeiras da Faculdade terá como auxiliares nas aulas práticas e teórico-práticas, assistentes, instrutores e demais auxiliares de ensino.

Parágrafo único. O número de assistentes, instrutores e demais auxiliares de ensino variará com as necessidades didáticas.

Art. 89. Os assistentes serão nomeados pelo Diretor, por indicação justificada do professor catedrático.

§ 1.º Os assistentes serão escolhidos entre os instrutores da respectiva cadeira da Faculdade quando aprovados em concurso, cujas normas serão estabelecidas pelo Conselho Departamental.

§ 2.º Os assistentes nomeados pelo Diretor, segundo as diretrizes estabelecidas no parágrafo precedente, permanecerão no referido cargo pelo prazo máximo de três (3) anos, findo os quais poderão ser reconduzidos automaticamente se o professor catedrático não achar fundamento justificado e comprovado no art. 157 deste Regimento para propor a sua dispensa.

Art. 90. E atribuição do Assistente :

a) Comparecer pontual e diariamente ao serviço nas horas determinadas pelo Professor Catedrático em e de acordo com os horários estabelecidos pelo Conselho Departamental, a fim de dispor, segundo a orientação do catedrático, tudo quanto fôr necessário para demonstrações e exercícios práticos;

d) Exercitar o aluno ou grupo de alunos no manejo dos instrumentos e aparelhos na técnica de laboratório ou de exames dos doentes;

c) Guiar o aluno ou grupo de alunos nos exercícios práticos, segundo as diretrizes do professor catedrático e fiscalizar os trabalhos executados pelos alunos;

d) Prevenir aos professores adjunto ou catedrático de todas as irregularidades observadas no exercício diário de suas atribuições;

e) Expedir e fiscalizar as instruções dadas aos instrutores, de

conformidade com a orientação ministrada pelo Professor Catedrático.

Do Instrutor

Art. 91. Os instrutores serão nomeados pelo Diretor, pelo prazo de três (3) anos e por proposta justificada do Professor Catedrático.

Parágrafo único. A indicação para o cargo de instrutor será de livre escolha do Professor Catedrático e deverá recair entre os diplomados em odontologia já no exercício legal da profissão e que tenham sido julgados com vocação para o magistério.

Art. 92. Para admissão do Instrutor serão exigidos os documentos de conformidade com a Lei.

Art. 93. Compete ao Instrutor:

a) Comparecer pontual e diariamente ao Serviço nas horas determinadas pelo Professor Catedrático, a fim de dispor, segundo as instruções dêste, as do professor adjunto e as do assistente, tudo quanto fôr necessário para demonstrações e exercícios práticos;

b) Providenciar, no devido tempo, para a conservação dos aparelhos e instrumentos a fim de, quando exigidos pelo Assistente, servir de base às aulas práticas e práticas teóricas ministradas por estes;

c) Assistir às aulas práticas e prático-teóricas do Assistente e coadjuvar segundo sua orientação nos trabalhos práticos da cadeira;

d) Fiscalizar o serviço de serventes, sendo responsável pelo asseio e ordem do laboratório;

e) Proceder no fim de cada ano letivo ao inventário do material existente e gasto no laboratório ou dependência da cadeira, lendo como seu subordinado e auxiliar o respectivo zelador.

Dos Docentes Livres

All. 94. A docência livre destina-se a ampliar, em cursos equiparados aos cursos regulares, a capacidade didática da Faculdade e a concorrer pelo tirocínio de magistério, para a formação do corpo de professores.

Art. 95. A concessão do título de docente livre exigirá do candidato a demonstração, por um concurso de títulos e provas, de capacidade técnica e científica e de predicados didáticos.

Art. 96. O candidato à docência livre submeter-se-á a concurso em condições idênticas aos dispositivos que neste Regimento constam para o concurso de professor catedrático.

Parágrafo único. Os interessados ao concurso para docência livre requererão à Secretaria da Faculdade inscrição entre 1 e 15 de setembro.

Art. 97. Aos candidatos habilitados conferir-se-á o título de Docente Livre.

Art. 98. Constituem atribuições e direitos dos docentes livres:

a) Reger qualquer dos cursos universitários na sua especialização;

b) O docente livre, quando em regência de cursos, submeter-se-á

às atribuições que este Regimento confere ao professor catedrático;

c) Submeter à aprovação do Conselho Departamental a indicação dos seus auxiliares de ensino;

d) Elaborar e submeter ao Conselho Departamental o programa do curso que pretende reger;

e) Submeter-se às disposições nas alíneas *a, c, d, j e p*, do art. 78 deste Regimento;

f) Os auxiliares dos cursos ministrados pelos docentes livres perceberão por conta do docente livre;

g) Votar e ser votado para representação dos docentes livres na Congregação e no Conselho Universitário.

Art. 99. Os cursos universitários, sempre que possível, serão realizados ao recinto da Faculdade.

Parágrafo único. A autorização do Docente Livre para a realização de cursos universitários fora da Faculdade só será concedida pelo Conselho Departamental, após a verificação de que o docente dispõe dos elementos necessários à eficiência do ensino.

Art. 100. A Congregação da Faculdade fará de cinco em cinco anos a revisão do quadro dos docentes livres, a fim de excluir aqueles que não houverem exercido atividade eficiente no ensino ou não tiverem publicado qualquer trabalho de valor doutrinário, de observação pessoal ou de pesquisas que os recomendem à permanência nas suas funções.

Do Professor Contratado

Art. 101. A Congregação da Faculdade, quando houver conveniência para o ensino, poderá propor ao Conselho Universitário o contrato de professor nacional ou estrangeiro.

§ 1.º O professor contratado poderá ser incumbido da regência de cursos especiais ou da execução e direção de pesquisas científicas.

§ 2.º As atribuições conferidas ao professor contratado serão determinadas no respectivo contrato.

§ 3.º Não poderão ser contratados para uma cadeira vaga os candidatos inscritos em concurso, nem os que não tenham sido classificados em concursos anteriores da cadeira.

Dos Auxiliares de Ensino, Pesquisadores e Técnicos Especializados

Art. 102. Quando as necessidades das diversas cadeiras da Faculdade o exigirem, poderão ser propostas, pelo professor catedrático ao Diretor, ouvido o chefe do Conselho Departamental, auxiliares de ensino, pesquisadores e técnicos especializados.

Art. 103. Aos auxiliares de ensino, pesquisadores e técnicos especializados, incumbe desempenhar as atividades determinadas pelo professor catedrático.

Do Auxiliar Discente

Art. 104. As cadeiras do curso de formação poderão manter auxi-

liares discentes, de acordo com o art 127 do Estatuto da Universidade. — Decreto n.º 21.321, de 18 de junho de 1946).

Art. 105. Compete ao auxiliar discente:

o) Comparecer regularmente ao serviço, com observância do horário estipulado;

b) cumprir as determinações do professor catedrático ou de quem fôr designado para lhe dirigir os trabalhos.

CAPITULO XXI

DOS CONCURSOS PARA CATEDRÁTICOS

Art. 106. No decurso de uma quinzena, após a verificação da vaga de professor catedrático ou de recusa a que se refere o art 79, ressalvados os casos prescritos neste Regimento, relativos ao provimento no cargo por contrato ou transferência, a Congregação fixará a data da abertura da inscrição para concurso, não devendo ser inferior a quatro (4) ou superior a seis (6) meses, o prazo concedido.

Parágrafo único. A Secretaria fará publicar no *Diário Oficial* edital constando as datas de abertura e encerramento das inscrições e todas as demais condições exigidas.

Art. 107. O candidato ao concurso de catedrático apresentará à Secretaria, no ato de inscrição:

1.º — Prova de ser brasileiro nato;

2.º — atestado de sanidade física e mental e de idoneidade moral.

3.º — prova de estar quite com o serviço militar;

4.º — diploma de cirurgião-dentista expedido por instituto de ensino oficialmente reconhecido.

5.º — documento de atividade profissional e científica que lenha e que se relacione com a disciplina em concurso.

6.º — prova de que é livre docente ou professor adjunto da Faculdade Nacional de Odontologia ou catedrático da matéria em concurso em outra Faculdade ou Escola oficial ou reconhecida, ou pessoa de notório saber reconhecido por dois terços dos membros da Congregação.

Art. 198. A Secretaria fará publicar edital no *Diário Oficial* e divulgará pela Imprensa os nomes dos componentes da comissão julgadora.

§ 1.º Dentro de (30) trinta dias, contados da data da publicação do edital, os candidatos poderão impugnar a indicação de um ou mais membros da comissão, devendo para isso apresentar motivos relevantes à apreciação da Congregação.

§ 2.º A Congregação julgará a suspeição alegada. No caso de aceitação, escolherá, na forma regimental, e na mesma reunião, quem deverá completar a comissão examinadora.

§ 3.º Recomposta a comissão, será publicado um novo edital no *Diário Oficial*.

§ 4.º Dentro do prazo de dez dias, a contar da data de publicação do segundo edital, poderão ser

apresentadas as impugnações já então somente do novo componente escolhido e a Congregação aceitará ou não, procedendo na forma regimental.

§ 5.º Constituída definitivamente a comissão julgadora, a data para o início dos trabalhos de concurso será afixada, por edital, que será também publicado no *Diário Oficial*, com a antecedência mínima de sete dias.

§ 6.º A Secretaria avisará com a necessária antecedência a data fixada aos componentes da Comissão Julgadora e aos candidatos inscritos.

Art. 109. Os concursos serão julgados por uma comissão composta de cinco membros, que deverão possuir conhecimento aprofundado da cadeira em concurso, sendo dois Catedráticos da Faculdade eleitos pela Congregação e três pelo Conselho Departamental e referendado pela Congregação, estranhos à Faculdade.

§ 1.º A presidência da Comissão examinadora caberá ao Professor mais antigo na Faculdade, dos que forem eleitos pela Congregação.

§ 2.º Essa comissão estudará os títulos apresentados pelo candidato e acompanhará a realização de todas as provas do concurso, a fim de fundamentar parecer minucioso, classificar os concorrentes por ordem de merecimento e indicar o nome do candidato a ser provido no cargo.

Art. 110. Os trabalhos de concurso para Professor Catedrático obedecerão à seguinte ordem:

- a) Julgamento dos títulos e trabalhos;
- b) realização e julgamento da prova oral;
- c) realização e julgamento da prova prática;
- d) defesa e julgamento da tese;
- e) julgamento final.

§ 1.º A comissão lavrará uma ata de cada uma das reuniões que realizar, inclusive aquelas para organização e sorteio dos pontos e julgamento das provas.

§ 2.º Antes de iniciadas as provas, a comissão examinadora reunir-se-á para conferir nota ao conjunto de títulos e trabalhos de cada candidato.

Art. 111. O concurso de títulos consistirá na aplicação de:

I — Diplomas e quaisquer outras dignidades universitárias. (Só serão computados os diplomas expedidos por Instituto Superior, devidamente registrados e os conferidos pelas instituições científicas, sendo estes julgados conjuntamente com o trabalho de que trata a alínea C do art. 88).

II — Estudos ou trabalhos científicos, especialmente aqueles que assinalem pesquisas originais ou revelem conceitos doutrinários pessoais de real valor.

III — Atividades didáticas exercidas pelo candidato.

IV — Realizações práticas de natureza técnica ou profissional.

Parágrafo único. O simples título de função pública fora do magistério superior, bem como a apresentação de trabalhos cuja autoria não se possa autenticar e a exibição de atestados gratuitos não constituem elementos para aferição de notas.

Art. 112. Fica estabelecido que a Comissão Examinadora, quanto ao julgamento dos títulos e trabalhos, seguirá o seguinte critério:

a) A prova será dividida em duas partes:

I — Julgamento dos títulos;

II — julgamento dos trabalhos.

b) A cada uma destas partes a Comissão conferirá grau de zero (0) a dez (10).

c) Somadas as notas das duas partes e feita a divisão por dois (2) o resultado será a média final da prova.

Art. 113. A apreciação dos títulos será como se segue:

1. O "currículum" completo que constitui a carreira de magistério (Instrutor, Assistente e Professor adjunto desta Faculdade) terá o valor de três (3) pontos.

2. O título de Docente livre desta Faculdade e da cadeira em concurso terá o valor de dois (2) pontos.

3. Outros títulos de docente livre, bem como regência de curso equiparado de dois (2) pontos.

4. Título de professor catedrático por concurso da Faculdade oficial, equiparada ou reconhecida, de 2 a 3 pontos.

5. Outros títulos a critério da Comissão, até dez (10) pontos.

Art. 114. Aos trabalhos apresentados pelo candidato, a Comissão, após apreciá-los, visando sobretudo os referentes à disciplina em concurso e também aqueles com caráter didático, conferirá nota que varie no conjunto de zero (0) a dez (10).

Art. 115. O concurso de provas, destinado a verificar a erudição e a experiência do candidato, bem como seus predicados didáticos, constará de:

a) prova escrita;

b) prova prática ou experimental;

c) prova didática;

d) prova de defesa de tese.

Art. 116. Todas as provas e julgamento de concurso serão realizadas em sessões públicas. A prova prática será pública, ou não, conforme deliberação da Congregação.

§ 1.º Cada examinador, após a terminação de cada prova, dará uma nota de zero (0) a dez (10), consignando-a em cédula assinada, que será fechada em invólucro opaco até a apuração.

§ 2.º Prevalecerá, para a organização dos pontos para as provas, o programa oficial em execução na data em que ocorrer a vaga.

Art. 117. A prova prática ou experimental será executada no prazo máximo de seis horas, sobre assunto sorteado no momento, de uma lista de dez (10) a vinte (20) pontos, organizada pela Comissão Julgadora, dentre os pontos do programa oficial.

Art. 118. A organização dos pontos para a prova didática deverá

obedecer às exigências formuladas de acôrdo com as disciplinas discriminadas nos parágrafos seguintes:

§ 1.º Na cadeira de *Anatomia* os pontos da prova prática deverão ser organizados de maneira que o candidato atenda às seguintes exigências:

a) Técnica e execução de dissecação fina, sistemática e topográfica, acompanhada de demonstração didática;

b) Classificação antropológica do material sorteado;

c) Técnica de preparo e montagem de peças para museu e, especialmente, para reproduções plásticas.

§ 2.º Na cadeira de *Histologia e Microbiologia*, a organização dos pontos atenderá, obrigatoriamente, à necessidade de revelar o candidato suas habilitações em matéria odontológica:

a) realização de um preparado pelo processo de técnica indicado no ponto;

b) diagnóstico, caracterização e estudo demonstrativo de preparado, assim obtido, em campo de projeção, perante a Comissão julgadora do concurso;

c) pesquisa experimental seguida da realização da técnica de laboratório, de acôrdo com o ponto sorteado;

d) execução de trabalhos referentes ao método biológico;

e) experimentação ou verificação, em animais de laboratório ou no homem doente, de acôrdo com o assunto da prova.

§ 3.º Na prova de *Fisiologia*, parte prática, os pontos serão organizados de maneira que o candidato haja sempre de demonstrar sua competência na determinação da natureza e intensidade de fenômenos observados, bem como realizações experimentais, de acôrdo com o ponto sorteado.

§ 4.º Na cadeira de *Técnica Odontológica* os pontos para prova prática serão:

a) Técnica de exame e diagnóstico;

b) técnica de preparo e obturação de cavidade;

c) técnica do tratamento de canais;

d) técnica das intervenções cirúrgicas;

e) tôdas as demonstrações acima referidas deverão ser feitas em manequins ou cadáveres, quando possível no vivo.

§ 5.º Na cadeira de *Metallurgia e Química Aplicada* quanto à parte prática, o candidato deverá demonstrar principalmente conhecimentos odontológicos de *Metallurgia*, de *Física* e de *Química*.

a) Serão usados nos trabalhos práticos materiais de uso odontológico, que devem ser analisados, preparados, ou de qualquer outra forma, objeto das realizações práticas do candidato;

b) completo conhecimento dos métodos físicos indicáveis, sorteado pela comissão examinadora;

c) completo conhecimento dos aparelhos empregados em fisioterapia;

d) conhecimento e interpretação dos resultados funcionais dos aparelhos usados em fisiodiagnose e fisioterapia.

§ 6.º Na cadeira de *Patologia e Terapêutica Aplicada*, os pontos para a prova prática serão organizados de maneira que, de cada um deles, constem questões dentre os seguintes assuntos:

- a) Reações humorais;
- b) perturbações funcionais;
- c) lesões analômicas, macro e microscópicas;
- d) nosogenia;
- e) demonstração experimental de agentes terapêuticos;
- f) determinação das indicações terapêuticas sugeridas pelo caso apresentado no paciente.

§ 7.º Na cadeira de *Clinica*, o candidato realizará perante a comissão, além da prova no paciente o seguinte:

- a) uma intervenção operatória de assunto relacionado com o programa;
- b) indicação de pesquisas de semiótica física;
- c) indicação de pesquisas experimentais para esclarecimento do caso etiopatogênico;
- d) aplicação dos processos físicos de diagnóstico e terapêutico aplicáveis ao doente.

§ 8.º Na cadeira de *Prótese*, o candidato deve demonstrar:

- a) pleno conhecimento de todos os materiais empregados, executando manipulações de materiais usados em coroas e pontes, preparo de modelos, soldagens e fundições;
- b) capacidade e habilidade confeccionando um aparelho móvel ou

fixo, de modo a evidenciar variados e amplos conhecimentos;

c) capacidade e habilidade confeccionando um trabalho em cerâmica, onde fiquem demonstrados os conhecimentos técnicos e artísticos.

§ 9.º A cadeira de *Ortodontia e Odontopediatria*, serão aplicados os dispositivos da prova prática de clínica condicionados à criança, deverá ainda o candidato:

- a) classificar as maloclusões dentárias que o paciente sorteado apresentar;
- b) prever as maloclusões dentárias que puderem sobrevir dadas as condições do paciente sorteado;
- c) demonstrar capacidade e habilidade no preparo de peça determinada pela comissão julgadora, mediante sorteio.

§ 10. *Prótese Bucco-Facial* — Na prova prática desta cadeira, o candidato deverá executar a moleagem e confecção parcial ao total de aparelho para o caso indicado e se necessário e possível uma intervenção cirúrgica, além disso, realizará em cadáver uma operação sorteada entre dez escolhidas pela comissão julgadora.

§ 11. *Higiene e Odontologia Legal* — Na cadeira de Higiene e Odontologia Legal, a prova prática exigirá a realização de:

- a) diagnóstico higiênico e epidemiológico de doença sorteada;
- b) exercício experimental sobre assunto de higiene oral;
- c) autópsia e redação do protocolo odontolegal;
- d) perícia sobre faciometria, traumatologia ou técnica de laboratório;

e) pesquisa toxicológica.

Art. 119. As teses apresentadas à Faculdade não poderão, de modo algum, representar simples compilação bibliográfica, mas deverão definir, seja em observações ou verificações pessoais, seja em pesquisas originais, o merecimento e o esforço do candidato na disciplina em concurso.

§ 1.º A tese deverá ser entregue à Secretaria da Faculdade, nas condições do item VI do art. 108, no ato da inscrição.

§ 2.º A defesa da tese será realizada perante a Comissão examinadora, cabendo a cada qual os examinadores argüir a tese pelo prazo máximo de (20) vinte minutos, sendo concedidos ao candidato até quinze (15) minutos para responder a cada um dos argüidores.

§ 3.º Terminada a argüição, a Comissão procederá ao julgamento respectivo.

§ 4.º Não sendo reputado de valor o trabalho apresentado, por contrariar o disposto neste artigo, a Comissão abster-se-á de convocar o candidato para a defesa de tese.

§ 5.º Não serão devolvidos ao candidato os exemplares da tese entregues à Faculdade.

Art. 120. Terminadas as provas, proceder-se-á à apuração das notas e classificação dos candidatos.

§ 1.º Cada examinador extrairá a média das notas que atribuir a cada uma das provas dos candidatos, somando a nota dos títulos e trabalhos e das demais provas, dividindo a referida soma pelo nú-

mero de provas exigidas acrescido de uma unidade.

§ 2.º Cada examinador fará a classificação parcial dos candidatos, indicando aquêle a que tiver atribuído a média mais alta.

§ 3.º Serão habilitados os candidatos que alcançarem de três (3) ou mais examinadores a média mínima de sete (7).

§ 4.º Será escolhido para o provimento da cátedra o candidato que obtiver a maior média global.

§ 5.º Em caso de empate, a Congregação será o órgão que decidirá em tantos escrutínios quantos forem necessários.

Art. 121. Procedida a apuração das notas, a Comissão Examinadora apresentará ao Diretor um parecer minucioso e fundamentado, classificando os concorrentes por ordem de merecimento e indicando o nome do candidato a ser provido no cargo.

Art. 122. De posse do parecer da Comissão Examinadora, o Diretor convocará logo a seguir a Congregação para o seu pronunciamento.

§ 1.º O parecer citado só poderá ser rejeitado por maioria de dois terços da Congregação.

§ 2.º Em caso de recusa do parecer referido no parágrafo anterior, será aberto novo concurso.

Art. 123. Terminado o julgamento do concurso, a Congregação indicará ao Reitor o candidato a ser provido no cargo.

§ 1.º A nomeação do Professor será feita por decreto.

§ 2.º Aos candidatos habilitados conferir-se-á o grau de doutor e o título de docente livre.

§ 3.º A posse do Professor terá lugar em sessão solene da Congregação, especialmente convocada para êsse fim, sob a presidência do Reitor.

Art. 124. Do julgamento do concurso caberá recurso, exclusivamente de nulidade, dentro do prazo de dez (10) dias, para o Conselho Universitário, que, ouvida a Congregação da Faculdade, opinará pelo provimento ou não do recurso.

Parágrafo único. O recurso deve ser apresentado à Secretaria da Faculdade dentro do prazo acima citado de dez (10) dias, contados da data do pronunciamento definitivo da Congregação.

Art. 125. O provimento do cargo de *auxiliar discente* será feito mediante concurso, realizado no primeiro mês do ano letivo.

Parágrafo único. A Secretaria da Faculdade dará a conhecer ao corpo discente as datas de abertura e encerramento das inscrições em concursos de *auxiliar discente*.

Art. 126. A inscrição em concurso de *auxiliar discente* será feita por meio de requerimento ao Diretor, instruído com:

a) provas de nacionalidade brasileira e quitação com o serviço militar;

b) prova de pagamento da taxa de inscrição em concurso;

c) prova de que é aluno regularmente matriculado na Faculdade;

d) em caso de concurso relativo à disciplina de qualquer dos três

primeiros anos do curso de formação: certificado de aprovação nessa disciplina e nas outras que sejam lecionadas no mesmo ano;

e) em caso de concurso relativo à disciplina do quarto ano do curso de formação: certificado de aprovação em tôdas as disciplinas lecionadas no terceiro ano.

Art. 127. O concurso para o provimento do cargo de *auxiliar discente* constará de três provas:

a) um trabalho escrito sobre um tema sorteado com dez dias de antecedência;

b) uma prova escrita com duração máxima de duas horas, sobre ponto sorteado na hora;

c) uma prova prático-oral sobre ponto sorteado na hora.

§ 1.º Será considerado aprovado o aluno que obtiver, no conjunto, média igual ou superior a seis.

§ 2.º Os atos de concurso que se regerem às alíneas a e b deste artigo, obedecerão aos mesmos dispositivos do artigo deste Regimento, em seus §§ 5.º, 6.º e 7.º e do art. 50.

Art. 128. Serão classificados os candidatos aprovados e aproveitados na ordem decrescente de classificação.

§ 1.º Em caso de empate, far-se-á o julgamento por meio de uma prova de título.

§ 2.º Consideram-se títulos: notas obtidas em atos escolares da cadeira, em atos escolares de qualquer natureza realizados na Faculdade desde o concurso de habilitação; notas obtidas em atos escolares obtidos fora da Faculdade; pré-

mios escolares de quaisquer natureza; trabalhos publicados.

§ 3.º O julgamento dos títulos será feito pela Mesa examinadora com recurso para o Conselho Departamental.

Art. 129. O auxiliar discente classificado e aproveitado será nomeado na forma de legislação vigente e perderá o cargo ao colar grau.

Art. 130. As dúvidas e casos omissos por ventura surgidos na interpretação e aplicação dos artigos e parágrafos deste Capítulo serão resolvidos pelo Conselho Departamental.

CAPÍTULO XXII

DAS TRANSFERÊNCIAS DE PROFESSORES

Art. 131. O provimento no cargo de Professor Catedrático de qualquer das cadeiras lecionadas na Faculdade poderá ser feito, se assim o indicarem as irrecusáveis vantagens para o ensino, pela transferência de Professor Catedrático da mesma disciplina, de outro Instituto ou da própria Universidade do Brasil.

§ 1.º A transferência a que se refere este artigo poderá ser proposta por um dos professores catedráticos ou solicitada pelo próprio interessado e só poderá ser efetivada com assentimento de, no mínimo, dois terços da totalidade dos membros da Congregação.

§ 2.º Não serão atendidas as solicitações de transferências de professor, depois da abertura do Con-

curso, ainda que o Concurso seja anulado ou se torne sem efeito por qualquer outro motivo, salvo se, ao terminar o prazo para a inscrição, nenhum candidato se inscrever.

§ 3.º O provimento do cargo de Professor Catedrático poderá ser excepcionalmente feito, se assim o indicarem irrecusáveis vantagens para o ensino, pela transferência do Professor Catedrático de matéria a fim desta Faculdade.

§ 4.º Uma vez proposta ou solicitada a transferência, a Congregação nomeará uma Comissão de cinco membros, dois dos quais dos seus componentes, e três outros escolhidos na forma do § 1.º do artigo 104, a fim de estudar os títulos, trabalhos e quaisquer outros documentos apresentados pelo candidato e emitir parecer sobre a real vantagem para o ensino nesta Faculdade, decorrente da transferência.

§ 5.º Em qualquer caso o candidato à transferência deverá apresentar os seguintes documentos:

- a) Diploma de Cirurgião-Dentista.
- b) Provar que é brasileiro nato e quite com o serviço militar.
- c) Atestado de idoneidade moral, passado por dois (2) professores da Universidade do Brasil.
- d) Atestado de sanidade física e mental.

CAPÍTULO XXIII

DA CONSTITUIÇÃO E DEVERES DO CORPO DISCENTE

Art. 132. Constituem o corpo discente da Faculdade os alunos re-

gularmente matriculados nos seus cursos.

Art. 133. Caberão aos membros do corpo discente os seguintes deveres e direitos fundamentais:

I. Atender a dispositivos regulamentares, no que respeita à organização didática e especialmente à frequência das aulas e execução dos trabalhos práticos.

II. Aplicar a máxima diligência no aproveitamento do ensino ministrado.

III. Observar o regime disciplinar instituído neste Regimento.

IV. Abster-se de quaisquer atos que possam importar em perturbação da ordem, estragos materiais, ofensa aos bons costumes e desrespeito às autoridades universitárias e aos professores em geral.

V. Contribuir, na esfera de sua ação, para o prestígio crescente da Faculdade e da Universidade.

VI. Apelar das decisões dos órgãos administrativos para os órgãos de administração de hierarquia superior.

Art. 134. O corpo discente da Faculdade deverá organizar associações destinadas a criarem e desenvolverem o espírito de classe, a defenderem os interesses gerais dos estudantes e estabelecerem o convívio entre os estudantes dos diferentes institutos universitários.

§ 1.º Os Estatutos e o Regimento das Associações referidas neste artigo serão submetidos ao Conselho Departamental da Faculdade, para que sobre eles se manifeste e indique as alterações necessárias.

§ 2.º Desses estatutos deverá fazer parte o código de ética dos estudantes, ao qual se prescrevem os compromissos que assumem de estrita probidade na execução de todos os trabalhos e provas escolares, de zelo pelo patrimônio moral e material do Instituto e de submissão dos interesses individuais aos da coletividade.

Do Diretório Acadêmico

Art. 135. Os estudantes regularmente matriculados na Faculdade deverão eleger o Diretório Acadêmico, formado de nove membros, no máximo, que será reconhecido pela Congregação como órgão legítimo da representação, para todos os efeitos, do corpo discente da Faculdade.

§ 1.º As reuniões dos estudantes para a realização das eleições, de que trata este artigo, deverão ser presididas pelo Diretor ou um dos membros do corpo docente, convidado para esse fim.

§ 2.º O Diretório, de que trata este artigo, organizará comissões permanentes, constituídas ou não de membros a eles pertencentes, entre os quais deverá compreender as três seguintes:

1.ª — Comissão de Beneficência e Previdência;

2.ª — Comissão Científica;

3.ª — Comissão Social;

§ 3.º As atribuições do Diretório de estudantes e especialmente de cada uma de suas comissões, serão discriminadas nos respectivos Regimentos, os quais, só terão va-

lidade depois de aprovados pela Congregação.

§ 4.º Caberá especialmente ao diretório a defesa de interesses do corpo discente, e de cada um dos estudantes em particular, perante os órgãos da direção administrativa.

Art. 136. O Diretório Acadêmico elegerá dois representantes seus no **Diretório Central dos Estudantes**, aos quais caberá: promover e coordenar a vida social dos estudantes da Universidade do Brasil, e ainda defender os interesses gerais da classe perante as autoridades superiores do ensino e perante os altos poderes da República.

Art. 137. Com o fim de estimular as atividades das Associações de estudantes, quer em obras de Assistência quer em comemorações e iniciativas de caráter social será reservada, no orçamento anual da Faculdade, uma verba especial.

Art. 138. A importância a que se refere o artigo anterior, bem como quaisquer outros donativos feitos ao Diretório, serão depositados na tesouraria da Faculdade e escriturados em livro próprio.

§ 1.º Os pedidos de numerários e de material feitos pelo Diretório obedecerão às normas gerais admitidas neste Regimento, para quaisquer dependências da Faculdade.

§ 2.º O Diretório Acadêmico apresentará à Congregação, ao término de cada exercício, o respectivo balanço, comprovando a aplicação da subvenção recebida, bem como a da cota equivalente com que tenha concorrido, sendo vedada a dis-

tribuição de qualquer parcela de nova subvenção antes de aprovado o referido balanço.

Das Matrículas Gratuitas

Art. 139. Aos estudantes que não puderem satisfazer as taxas escolares para o prosseguimento dos cursos da Faculdade, poderá ser autorizada a matrícula, independente do pagamento das mesmas.

§ 1.º Os estudantes beneficiados por esta providência não poderão ser em número superior a 10 por cento dos alunos lotados.

§ 2.º Caberá ao Diretório Acadêmico indicar ao Conselho Departamental quais os alunos necessitados do auxílio instituído neste artigo, justificando cada caso, por escrito, ao Diretor da Faculdade, durante o mês de fevereiro.

§ 3.º Os alunos beneficiados pelo disposto neste artigo, que não obtiverem promoção ao término do ano letivo do curso, perderão o direito à isenção das taxas escolares, ainda que novamente indicado pelo Diretório Acadêmico.

Das Prêmios Escolares

Art. 140. A Faculdade, logo que disponha de recursos financeiros, ou receba donativos para tal fim, instituirá prêmios que conferirá, anualmente, aos estudantes que terminarem o curso e apresentarem às respectivas comissões de prêmio trabalho de real mérito.

§ 1.º As comissões a que se refere este artigo serão constituídas

de três professores, eleitos pela Congregação dentre seus membros.

§ 2.º Ao instituir o prêmio, a Congregação deverá estabelecer as condições de apuração, ao mérito.

Art. 141. A concessão de prêmios escolares obedecerá às seguintes normas, salvo determinação em contrário estabelecida pelo doador.

a) Nas comissões de que trata os artigos anteriores, após exame atento dos trabalhos recebidos, emitirão parecer escrito, no qual sejam indicados, de modo minucioso, os fundamentos das respectivas conclusões;

b) no parecer das comissões de prêmios será indicado à Congregação o nome do candidato que deva receber o prêmio;

c) a Congregação discutirá, com a mais ampla liberdade, os pareceres levados a seu julgamento definitivo, podendo qualquer dos professores solicitar da comissão elementos que o autorizem à justa decisão;

d) atendendo a que os prêmios escolares devem constituir galardão à atividade escolar, o julgamento dos trabalhos obedecerá a rigoroso critério de justiça, e decidirá do valor absoluto de cada um, e não apenas do valor comparativo dentre eles;

e) Para que haja uniformidade e todo o rigor na decisão das comissões, constituem exigências necessárias à concessão de prêmios as seguintes:

1 — O trabalho deverá encerrar contribuição pessoal do candidato, seja em pesquisas originais, em ob-

servações clínicas de irreusável valor, em inventos de métodos e processos aproveitáveis à prática odontológica, ou ainda em novos conceitos doutrinários bem fundamentados.

2 — De modo algum serão premiados trabalhos de mera compilação, nos quais seja nula a participação pessoal, ativa, do autor.

3 — O trabalho deverá estar escrito em bom vernáculo, sem vícios de linguagem que denunciem instrução secundária deficiente.

4 — Não serão premiados os trabalhos que defendam ou formulem doutrinas subversivas do prestígio da ciência ou dos bons princípios de deontologia odontológica.

f) A qualquer aluno que julgar o trabalho apresentado digno de prêmio, não tendo sido assim apreciado pela comissão examinadora, caberá recurso para a Congregação;

g) os trabalhos apresentados durante o ano letivo poderão ser premiados uma vez que o respectivo prêmio não haja sido conferido no fim do ano anterior;

h) a Congregação, por proposta de qualquer das comissões examinadoras de trabalhos ou qualquer dos professores, e mediante parecer escrito que amplamente esclareça, poderá conferir o prêmio especial, de honvor, em diploma de pergaminho, a trabalho notável sobre Odontologia. Esse prêmio, elevada distinção escolar, será conferido excepcionalmente;

i) a concessão do prêmio de que trata a letra anterior, a trabalhos escolares de avulso de raro valor,

dependerá de parecer de uma comissão, eleita pela Congregação.

j) qualquer dos membros das comissões especiais de prêmios que tenha divergido na maioria, poderá apresentar parecer em separado, justificando-se por escrito, a fim de que seja apreciado pela Congregação.

Art. 142. Quando a concessão de prêmio, de acordo com o respectivo doador, deva ser feita ao aluno mais distinto, caberá a contagem dos pontos ao Conselho Departamental, que indicará à Congregação o estudante que fizer jus ao prêmio.

Art. 143. O atual prêmio "Dr. Juan B. Patrone", constante de duas medalhas, sendo uma de ouro e outra de prata, será outorgado, respectivamente, aos alunos que no fim do curso de formação tiverem as melhores notas, conforme estabeleceu o doador.

CAPÍTULO XXIV

DOS SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS

Art. 144. Os serviços administrativos da Faculdade ficarão a cargo das seguintes seções, que funcionarão sob a superintendência geral do Diretor:

- a) Gabinete do Diretor;
- b) Secretaria;
- c) Contabilidade Secional;
- d) Arquivo;
- e) Almoxarifado;
- f) Biblioteca;
- g) Portaria;

Art. 145. Os serviços da Faculdade serão executados pelos seguintes funcionários:

- a) Secretário;
- b) Oficiais administrativos;
- d) Arquivista;
- e) Dactilógrafos;
- f) Steno-dactilógrafos;
- g) Escriurários;
- h) Zeladores;
- i) Chefe de portaria;
- j) Contínuo;
- l) Serventes;
- m) Bibliotecário;
- n) Auxiliar de bibliotecário;
- o) Vigia;
- p) Contador Secional;
- q) Artífices.

Art. 146. Todos os funcionários administrativos serão nomeados pelo Governo, obedecidas as exigências da legislação em vigor, com exceção dos serventes e vigias, que serão contratados pelo Diretor.

Parágrafo único. As férias regulamentares e as licenças até trinta (30) dias serão concedidas pelo Diretor, mediante requerimento do interessado.

Art. 147. Nenhum funcionário administrativo, de qualquer categoria, poderá abandonar o serviço durante as horas de expediente, sem consentimento do Secretário ou de seu substituto eventual, ao qual dirá os motivos porque precisa retirar-se, a fim de que este faça ao Diretor a devida comunicação.

§ 1.º O funcionário perderá direito aos vencimentos quando faltar ao serviço sem causa justificada, podendo retirar-se antes de findos os trabalhos, sem estar para

isso devidamente autorizado ou fôr suspenso do exercício de suas funções.

§ 2.º As faltas serão contadas à vista do registrador automático, no qual deverá constar a hora de entrada e de saída de cada um dos funcionários.

§ 3.º O funcionário que faltar oito dias consecutivos ao serviço sem participação ao Diretor, incorrerá, "ipso facto", na pena disciplinar de suspensão do exercício por 15 dias.

§ 4.º Findo o prazo estipulado no parágrafo precedente, se não comparecer o funcionário ao serviço nem requerer licença, proceder-se-á na forma da lei.

Da Secretaria

Art. 148. Todo o serviço de expediente da Faculdade será executado pela Secretaria, que funcionará todos os dias úteis, atendendo ao horário estabelecido pelo Diretor, de acordo com a legislação em vigor.

§ 1.º Serão considerados secretos todos os atos em elaboração na Secretaria, até que, completos, possam ser divulgados.

§ 2.º A Faculdade não devolverá os documentos exigidos, e, sim, certidões dos mesmos.

§ 3.º Incorrerão nas penalidades cominadas neste Regimento, conforme a gravidade da falta e reincidência eventual, os funcionários que não cumprirem a determinação deste artigo.

Do Secretário

Art. 149. O cargo de Secretário será exercido, em comissão, por funcionário da confiança do Diretor, percebendo a gratificação que fôr fixada em lei.

§ 1.º Compete ao Secretário:

I — dirigir e fiscalizar os trabalhos de expediente e auxiliar o Diretor na superintendência dos demais serviços administrativos;

II — Exercer a polícia administrativa, não só no recinto da Secretaria, fazendo retirar os que perturbem a boa ordem dos trabalhos, como, em geral, em todo o edifício da Faculdade e suas dependências, exceptuados os recintos em que qualquer professor realiza trabalhos didáticos, a não ser que o mesmo solicite o auxílio do Secretário, fiscalizando os serviços de todos os funcionários, a fim de dar circunstanciadas informações ao Diretor.

III — inspecionar os serviços de portaria, tendo sempre em atenção a natureza e qualidade dos trabalhos e as categorias dos respectivos serventuários;

IV — fiscalizar o ponto dos funcionários administrativos, permanecendo na Faculdade durante todas as horas de serviço, até o máximo de tempo diário exigível dos funcionários públicos;

V — organizar e manter em dia os assentamentos dos professores, docentes livres, auxiliares de ensino, funcionários administrativos e estudantes;

VI — lavrar os termos de posse dos professores catedráticos, auxi-

liares de ensino e funcionários administrativos;

VII — abrir e encerrar, assinando-os com o Diretor, todos os termos referentes a concursos, colação de grau, bem como as inscrições para matrícula de alunos e exames;

VIII — comparecer às sessões da Congregação e do Conselho Departamental, cujas atas lavrará, para a devida leitura na reunião seguinte;

IX — prestar, nas sessões do Conselho Departamental e da Congregação, as informações que lhe forem pedidas, para o que o Diretor poderá conceder-lhe a palavra, quando julgar conveniente, não lhe sendo permitido, entretanto, discutir nem votar;

X — organizar os dados e documentos necessários ao relatório do Diretor;

XI — encarregar-se-á de toda a correspondência da Faculdade, que não poderá ser respondida sem o conhecimento do Diretor;

XII — Assinar os diplomas e certificados de conclusão de cursos e submetê-los à assinatura do Diretor.

XIII — cumprir e fazer cumprir as determinações do Diretor.

XIV — exercer as demais atribuições que lhe forem determinadas pelo Regimento;

XV — Providenciar na remessa, às repartições competentes, dos documentos exigidos em lei e neste Regimento.

§ 2.º Os atos do Secretário ficam sob imediata inspeção do Diretor.

Art. 150. Os demais funcionários como: Estenógrafos, Dactilógrafos, oficiais administrativos, protocolista, arquivista, bibliotecário, auxiliar de bibliotecário, chefe de portaria, artífices e vigia, subordinam-se, de um modo geral, às ordens do Diretor, do Secretário e de dos seus chefes imediatos.

Dos zeladores

Art. 151. Os zeladores são funcionários administrativos da Faculdade a serviço das diversas cadeiras.

Parágrafo único. Compete ao zelador:

a) Cumprir e fazer cumprir ordens de seus superiores;

b) zelar pelo bom funcionamento da aparelhagem da cadeira para a qual esteja destacado;

c) manter sob sua guarda todo material de ensino, inventariando em livro especial;

d) zelar pelo asseio das salas que estiverem sob sua guarda;

e) responder pelos objetos que desaparecerem ou que por negligência se estragarem, assim como por todas as perdas e danos ocorridos, se não denunciarem a tempo o seu autor, ou a ocorrência de tais fatos;

f) comparecer diariamente ao serviço antes das horas das aulas a fim de atender ao que lhe tiver sido determinado;

g) fiscalizar e dirigir o serviço dos serventes;

h) verificar se, findos os trabalhos do dia, os laboratórios e salas

confiados à sua guarda, estão em necessárias condições de segurança.

Dos serviços seccionais

Art. 152. São funcionários administrativos da Faculdade os especialmente admitidos para a conservação e limpeza de todas as suas dependências.

Parágrafo único. Compete ao servente:

a) Promover a limpeza das dependências da Faculdade;

b) Cumprir as determinações de serviço que lhes fizerem, a Diretoria, os professores, o pessoal docente e funcionários a cujas ordens servirem.

Art. 153. Os serviços seccionais junto à Faculdade são:

a) Almoxarifado seccional;

b) Contadoria seccional.

Parágrafo único. Esses serviços, além de funcionarem como delegações de serviços gerais, são órgãos de cooperação junto à Faculdade e funcionarão nos termos do Regimento Interno da Reitoria, devendo para tal fim:

a) Subordinar-se às normas disciplinares e horários da Faculdade;

b) prestar ao Diretor a necessária assistência em tudo que se relacionar ao seu cargo.

Art. 154. O arquivo será destinado à guarda e à conservação dos papéis e documentos findos, competindo ao protocolista-arquivista:

I — Organizar sistematicamente a catalogação do que estiver sob sua guarda, de modo que com rapidez se encontrem os documentos procurados;

II — Informar a parte que lhe couber nas certidões que devem ser expedidas pela Secretaria;

III — Fornecer à Secretaria os elementos necessários ao levantamento do histórico escolar dos alunos e ex-alunos da Faculdade;

IV — Organizar a coleção de leis que interessem à Faculdade e verificar no *Diário Oficial* os atos referentes ao ensino e ao Instituto.

Da Portaria

Art. 155. Ao Chefe da portaria compete:

I — Providenciar para que o edifício da Faculdade diariamente seja aberto antes de iniciados e fechado depois de findos os trabalhos escolares;

II — Manter em ordem e asseio o edifício da Faculdade e suas dependências;

III — Cuidar de tudo quanto pertencer à Faculdade, que não estiver, por estipulação expressa no Regimento, a cargo do chefe de outra seção administrativa de gabinete ou laboratório, ou de determinado funcionário;

IV — Manter em dia e ordem o protocolo de entrada e saída de ofícios e demais papéis;

V — Encaminhar diariamente à secretaria toda correspondência da Faculdade e diretamente aos professores a que lhe fôr endereçada;

VI — Ter as chaves do edifício;

VII — Verificar que não seja expedido pela Portaria, sem o visto do Diretor ou do Secretário, nenhum papel;

VIII — Cumprir e fazer cumprir as determinações do Diretor ou do Secretário;

IX — Distribuir os serviços dos contínuos, serventes e vigia, ouvido o Diretor;

X — Fiscalizar os contínuos e serventes no exato cumprimento de seus deveres, levando ao conhecimento do Diretor quaisquer irregularidades cometidas pelos mesmos;

XI — Determinar a escala a ser seguida pelos serventuários;

XII — Fornecer ao pessoal encarregado da limpeza do prédio e dependências da Faculdade o material necessário;

XIII — Informar ao Diretor e ao Secretário as irregularidades ocorridas na Faculdade.

Da Biblioteca

Art. 156. A Biblioteca da Faculdade Nacional de Odontologia tem por fim servir aos corpos docente e discente da casa.

§ 1.º A administração da Faculdade procurará enriquecer a Biblioteca e adaptá-la aos melhores moldes de organização;

§ 2.º A Biblioteca poderá receber quaisquer donativos espontâneos, ou angariados pela Faculdade destinados à sua ampliação;

§ 3.º Haverá na Biblioteca dois catálogos, sempre em dia, destinando-se um deles à discriminação das obras por assunto, e organizado o outro, de acordo com a ordem alfabética dos nomes de seus autores.

§ 4.º Além dos catálogos, haverá ainda um livro de registro das obras adquiridas, com indicação da data de entrada, do preço de aquisição e do número de volumes de cada uma delas.

§ 5.º Sempre que concluir os catálogos, o Bibliotecário mandará imprimir-los, com prévia autorização do Diretor, para serem enviados ao Governo, à Reitoria da Universidade e às Bibliotecas dos estabelecimentos oficiais e equiparados, de ensino superior e secundário, que desejarem permutá-los.

Art. 157. Os serviços da Biblioteca, até que seja nomeado bibliotecários e auxiliares, serão desempenhados pelo funcionário que for designado pelo Diretor.

Art. 158. Ao Bibliotecário competirá:

I — conservar-se na Biblioteca durante as horas de expediente, não podendo dela afastar-se sem motivo justificado e sem passar ao seu substituto eventual a superintendência do serviço durante a sua ausência;

II — zelar pela conservação dos livros e de tudo o que pertencer a Biblioteca;

III — organizar os catálogos especificados neste Regimento, segundo o sistema que estiverem usando nas bibliotecas mais adiantadas e de acordo com as instruções que o Conselho Departamental redigir e lhe transmitir o Diretor;

IV — propor ao Diretor a compra de obras e assinatura de revistas científicas, relacionadas com as matérias ensinadas na Faculdade,

procurando sempre completar as obras e coleções existentes;

V — empregar o máximo cuidado para que se conserve a conveniente harmonia na encadernação de tomos da mesma obra, podendo permutar as duplicatas dispensáveis e as publicações da Faculdade, com prévia autorização do Diretor;

VI — prestar informações ao Diretor e aos professores das novas publicações feitas no país e no estrangeiro, acompanhando, para esse fim, os catálogos das principais livrarias;

VII — expedir, em dezembro, uma fórmula impressa, para que nela indiquem os professores as obras e revistas necessárias às respectivas cadeiras, que a Biblioteca ainda não possua, juntando, a essa fórmula, a bibliografia das principais obras publicadas durante o ano;

VIII — organizar e remeter ao Diretor, anualmente, um relatório dos trabalhos da Biblioteca e do estado das obras e dos móveis, indicando as modificações que a prática lhe tiver sugerido e julgar conveniente;

IX — apresentar ao Diretor o orçamento anual das despesas da Biblioteca;

X — providenciar para que as obras sejam entregues com presteza às pessoas que as pedirem;

XI — fazer observar o maior silêncio na sala de leitura;

XII — comunicar imediatamente ao Diretor as ocorrências anormais que se derem na Biblioteca;

XIII — apresentar ao Diretor, mensalmente, um mapa onde constem o número dos leitores, as obras consultadas, as que deixarem de ser fornecidas por não existirem e a relação das obras que entrarem para a Biblioteca;

XIV — encerrar diariamente o ponto dos funcionários a serviço da Biblioteca, anotando no respectivo livro a hora do comparecimento e de retirada dos mesmos.

CAPÍTULO XXIV

DAS LICENÇAS, SUBSTITUIÇÕES E FALTAS

Art. 159. A inspeção de saúde e a licença aos professores catedráticos e aos auxiliares de ensino e demais funcionários serão processadas e concedidas na forma da legislação em vigor.

Art. 160. Nos impedimentos de um período letivo ou mais, o Professor será substituído pelo Professor adjunto e, na falta destes, pelos docentes livres respectivos, respeitando o princípio de rotatividade.

CAPÍTULO XXV

DO REGIME DISCIPLINAR

Art. 161. Caberá a todos os membros dos corpos docente e discente e também aos funcionários administrativos, concorrerem para a disciplina e a cordialidade na sede da Faculdade e em todas as suas dependências.

Art. 162. Os atos que se desviarem das normas regulamentares ou das boas regras da moral serão passíveis de penalidades, que serão aplicadas pelo Diretor ou pelo Conselho Departamental, aos quais competirá zelar pela fiel execução do regime instituído neste Regimento.

Art. 163. Os professores, docentes livres e demais auxiliares de ensino ficarão sujeitos às penalidades disciplinares de:

- a) advertência;
- b) repreensão;
- c) suspensão;
- d) afastamento temporário;
- e) destituição.

Parágrafo único. As penas especificadas nas alíneas *a* e *b* serão da competência do Diretor; as de suspensão até oito (8) dias, pelo Diretor e de trinta (30) dias, pela Congregação; a de destituição pelo Conselho Universitário. Em relação ao corpo docente, a pena de expulsão corresponde à pena de destituição, e aos funcionários administrativos, à demissão, na forma da lei.

Art. 164. Das penas disciplinares aplicadas por qualquer autoridade caberá recurso para a autoridade superior.

Art. 165. Incorrerão nas penas instituídas na alínea *a* do art. 155 os membros do corpo docente:

I — que não apresentarem, em tempo oportuno, os programas, a lista de pontos para os exames, as provas parciais devidamente julgadas e os relatórios do ensino a seu cargo;

II — que faltarem aos exames, às sessões do Conselho Departamental ou à da Congregação sem motivo justificado;

III — que deixarem de comparecer à Faculdade, para o desempenho de seus deveres, por mais de oito dias consecutivos sem causa participada e justificada e na alínea *b* em caso de reincidência.

§ 1.º Na alínea *b*:

I — que faltarem ao respeito devido ao Diretor, a quaisquer autoridades de ensino, aos seus colegas e à própria dignidade do magistério;

II — que se servirem de seu cargo para pregar doutrinas subversivas da ordem legal do país;

III — e que, de um modo geral, infringirem qualquer disposição explícita deste Regimento ou das leis do ensino em vigor.

§ 2.º Na alínea *c*, em caso de reincidência.

§ 3.º Na alínea *d*, os submetidos a inquérito administrativo; os que praticarem delitos sujeitos à ação penal.

§ 4.º Na alínea *e*, a destituição de que trata esse parágrafo somente poderá ser efetivada mediante processo administrativo, no qual atuará uma comissão de professores, eleita pela Congregação da Faculdade.

§ 5.º Quando o professor for destituído das funções do magistério, será proposta às autoridades superiores a respectiva aposentadoria compulsória.

Art. 166. Serão punidos com as penas a que se referem as alíneas *a*

e b do artigo anterior, os alunos que cometerem as seguintes faltas:

I — Desrespeito ao Diretor ou a qualquer membro do corpo docente.

II — Desobediência a prescrições feitas pelo Diretor ou por qualquer membro do corpo docente no exercício de suas funções.

III — Ofensa ou agressão a outro aluno na Faculdade.

IV — Perturbação do urdem no recinto da Faculdade.

V — Danificação de material do patrimônio da Faculdade, caso em que, além da pena disciplinar, ficará obrigado à indenização do dano ou substituição da coisa danificada.

VI — Injúria a funcionário administrativo.

VII — Improbidade na execução de atos ou trabalhos escolares.

Art. 167. Serão aplicadas as penas definidas na alínea c, ou expulsão conforma a gravidade da falta, nos casos de:

I — Reincidência nos atos enumerados no artigo anterior,

II — Prática de atos desonestos, incompatíveis com a dignidade da corporação.

III — Injúria ou agressão ao Diretor, a qualquer membro do corpo docente ou à autoridade constituída,

IV — Agressão a funcionário administrativo,

V — Prática de delitos sujeitos á sanção penal.

Art. 108. Todos os funcionários administrativos, inclusive os que estiverem ao serviço dos laborató-

rios, gabinetes ou clínicas, ficarão sujeitos às penas disciplinares, previstas nas alíneas a, b, c, d e e do art. 155.

Art. 169. No caso de aplicação das penalidades a que se refere êste capítulo, o Diretor comunicará por escrito o fato ao Conselho Departamental e à Congregação que poderão abrrr inquérito,

§ 1.º A convocação para qualquer ato do inquérito será feita por escrito.

§ 2.º Durante o inquérito o acusado não poderá ausentar-se nem obter transferência para outro Instituto.

§ 3.º Concluído o inquérito, o seu resultado será comunicado por escrito, detalhadamente, ao acusado.

Art. 170. Os docentes livres que não estejam em exercício de qualquer função na Faculdade, estão entretanto sujeitos às penalidades a, b, c e e, quando desrespeitarem a qualquer autoridade do ensino, em matéria funcional, ofenderem ou perturbarem a vida da Faculdade.

Parágrafo único. Os docentes em exercício de sua função estão sujeitos às mesmas penalidades dos professores.

CAPITULO XXVI

110 PATRIMÔNIO DA FACULDADE

Art. 171. Constituem o patrimônio da Faculdade:

a) os edifícios e terrenos que atualmente the pertencem;

b) os terrenos e edificios que a Faculdade adquirir ou que lhe forem cedidos pelo Govêrno;

c) os donativos e legados que lhe forem destinados;

d) o material de ensino existente nos laboratórios; clínicas, museus e bibliotecas, e o que para eles fôr adquirido.

Art. 172. Os bens que entram na constituição do patrimônio não poderão ser alienados sem consentimento do Conselho Universitário e aprovação do Govêrno.

CAPÍTULO XXVII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 173. Para as cadeiras acrescentadas do curso, em virtude de desdobramento, havendo docentes livres que tenham obtido esse título por motivo de classificação em concurso de catedrático de cadeira desdobrada, a Congregação indicará, quando o governo der os meios necessários, um desses docentes livres para o exercício interino da nova disciplina, até que, mediante concurso, seja a cátedra preenchida em caráter efetivo.

Art. 174. E vedada a nomeação dos alunos da Faculdade para cargo administrativo.

Art. 175. A Faculdade conferirá os seguintes títulos:

a) diploma de Cirurgião-Dentista aos que concluírem o curso de formação, após a colação de grau;

b) diploma de Doutor em Odontologia, aos que concluírem o curso de doutorado na forma regimental, após colação de grau;

c) certificado de curso de especialização, após a terminação do mesmo na forma regimental.

Parágrafo único. Só será expedida segunda via de diploma no caso de extravio da primeira, obrigatoriamente impressa no anverso, e bem visível a circunstância de tratar-se de segunda via.

Art. 170. O grau será conferido coletivamente aos graduados em dezembro de cada ano, depois de findos os trabalhos escolares.

§ 1.º Mediante requerimento, em dia e hora indicados pelo Diretor e na presença de três professores, no mínimo, poderá ser conferido grau aos graduados que o não tiveram colado na época própria.

§ 2.º O graduado, ao colar o grau, fará o seguinte juramento:

"Prometo que no exercício da minha profissão, serei sempre fiel aos deveres da honra, da ciência e da solidariedade humana e tudo lazer quanto estiver ao meu alcance pela grandeza e prosperidade do Brasil".

Art. 177. À Secretaria compete fornecer aos graduados seus respectivos diplomas devidamente legalizados nas repartições competentes.

Parágrafo único. Para o disposto no artigo anterior os estudantes poderão fazer o pagamento do diploma, parceladamente durante o último ano letivo.

Art. 178. A Faculdade terá dois selos em uso, um grande que servirá para os diplomas e somente poderá ser empregado pelo Diretor,

e o outro menor, para papéis que forem expedidos pela Secretaria.

Art. 179. Além dos dias de festa o feriados nacionais, considerar-se-á feriado o dia do falecimento ou de enterro de professor catedrático, aposentado ou em disponibilidade, e o dia comemorativo da fundação da Faculdade autônoma: 28 de novembro.

Art. 180. A Faculdade deverá conservar, com particular cuidado, a coleção de retratos de seus professores, completando-a à medida que os atuais se forem retirando do ensino.

Parágrafo único. Deverá igualmente conservar em lugar distinto o retrato dos ex-diretores, dos doadores, e de todos os que instituírem prêmios para serem distribuídos pelos alunos.

Art. 181. É proibido aos funcionários constituírem-se procuradores de interessados em negócios que devam ser processados na Faculdade, salvo se tais interessados forem seus ascendentes ou cônjuges e não tenham os autos de ser processados ou despachados por eles.

Art. 182. Os professores, alunos e funcionários da Faculdade não poderão tomar oficialmente nem coletivamente, dentro da Faculdade, qualquer atitude de caráter político partidário.

Art. 183. Os professores, alunos e funcionários não poderão comparecer aos trabalhos escolares ou quaisquer solenidades da Faculdade, com uniformes ou emblema de partidos políticos.

Art. 184. Enquanto não fôr criado o cargo de instrutores, com as respectivas remunerações, as primeiras nomeações para a carreira de magistério poderão ser feitas diretamente para o cargo de Assistente.

Art. 185. No caso de desdobramento das cadeiras geminadas, reserva-se ao professor catedrático o direito de optar por aquela que prefira lecionar.

Do tempo integral

Art. 180. Segundo as conveniências da Faculdade, poderá ser ins-liluído o regime integral para professores e demais auxiliares do corpo docente.

§ 1.º O regime de tempo integral é a dedicação exclusiva do Professor catedrático ou outro membro do corpo docente ao magistério na Faculdade e às pesquisas que Lhe correspondem e simultaneamente o dever de abster-se de outra atividade profissional.

§ 2.º O professor catedrático, ou outro membro do corpo docente, no regime do tempo integral, poderá a seu pedido deixar de o ser, temporariamente ou definitivamente.

Art. 187. A remuneração dos diversos membros do corpo docente, em regime de tempo integral, deverá ser, oportunamente, fixada, nunca inferior a duas vêzes do vencimento atual.

Art. 188. Ocorrendo a divisão de uma cadeira em duas ou mais,

os docentes livres que tenham adquirido seu título justamente em concurso para aquela cadeira, logicamente estarão indicados para o preenchimento das que não o sejam pelo próprio catedrático.

Parágrafo único. Se, além desse motivo, verificar-se o de um tirocínio no ensino na própria Faculdade, por mais de dez anos, mais razoável ainda se tornará o aproveitamento do docente livre em tais casos, (sempre em caráter interino),

Cópia autêntica do Regimento da Faculdade Nacional de Odontologia, de acordo com o que foi aprovado pela Congregação e Conselho U'ni-versitário.

Rio de Janeiro, 22 de agosto de 1947. — *Waldemar de Paula Domingues*. Secretário.

(Publ. no *D. O.* de 25-10-947).

CONVÊNIO CULTURAL ENTRE O BRASIL E A GRÃ-BRETANHA

O Congresso Nacional decreta, nos termos do art. 66, item I, da Constituição Federal, e eu, Nereu Ramos, Presidente do Senado Federal, promulgo o seguinte

DECRETO LÉO ISLATIVO

N.º 11, de 1948

Artigo Primeiro. E' ratificado o Convênio Cultural, firmado no Rio de Janeiro em 16 de abril de 1947, pelos Governos do Brasil e do Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte.

Artigo segundo. Revogam-se as disposições em contrário.

Senado Federal, em 22 de julho" de 1948. — NBRBU RAMOS.

Convênio a que se refere o Decreto Legislativo retro

O Govêrno da República dos Estados Unidos do Brasil e o Govêrno do Reino tinido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte:

Inspirados nos elevados ideais da Carla das Nações Unidas e nos laços tradicionais de inalterável amizade que unem os seus respectivos povos, e desejosos de assinaí' um Convênio que promova um maior intercâmbio cultural e a melhor divulgação da cultura e dos costumes de cada um de sens povos, em parlirular de suas realizações intelectuais, artísticas e técnicas, convieram no seguinte:

ARTIGO I

Cada uma das Altas Partes Contratantes facilitará, no seu território a criação e o funcionamento dos órgãos executivos pela outra nomeados para consecução dos objetivos dêste Convênio, e permitirá que institutos ou particulares os auxiliem voluntariamente, por meio de auxílio firmceiro ou de qualquer outra natureza.

ARTIGO II

Os Governos do Brasil e do Reino Unido reconhecerão respectivamente como órgãos executivos respon-

sáveis pelo cumprimento do presente Convênio e pela manutenção das relações culturais entre os dois países: aquele — o Conselho Britânico — e ôste — uma comissão designada pelo Ministério da Educação e Saúde de acordo com o Ministério das Relações Exteriores.

ARTIGO in

Nos artigos IV, VI, VIII e IX dê-se-Convênio, a expressão "institutos culturais e acadêmicos" abrangerá: universidades, escolas, sociedades científicas, artísticas ou técnicas, e outras instituições de ensino e insluição; a expressão "pessoal profissional e acadêmico" abrangerá : professores catedráticos di' universidades, assistentes estudantes, professores primários e ginasiais e representantes de qualquer profissão ou ocupação; a expressão "especialistas" abrangerá: especialistas em qualquer dos campos artísticos, científicos, técnicos, educacionais, profissionais ou culturais; a expressão "sociedades" abrangerá: sociedades de ensino ou de cultura, nelas compreendidas as sociedades brasileiras de cultura inglesa, sociedades anglo-brasileiras de natureza cultural, bibliotecas e filmotecas.

ARTIGO IV

Cada uma das Altas Partes Contratantes procurará incrementar no seu território e em seus institutos culturais e acadêmicos: a) o estudo da língua, da literatura, da

história, das instituições e realizações culturais da outra; b) a criação de sociedades para divulgação da cultura e dos costumes do povo do outro país; e para maior exilo dessas atividades, aceitará qualquer auxílio que os respectivos Governos possam reciprocamente oferecer, por via de cessão mútua de pessoal, donativos, material ou quaisquer outros meios.

ARTIGO V

Cada uma das Altas Partes Contratantes empregará seus melhores esforços no sentido de levar a efeito, em seu território, a criação de cátedras, para professores e assistentes, nas Universidades ou outras instituições de ensino superior, destinadas ao estudo da língua, da literatura e da história do outro país on demais assuntos que lhe digam respeito, e acolherá qualquer assistência que para esse fim, lhe possa ser prestada pela outra Parte Contratante.

ARTIGO VI

Cada uma das Altas Partes Contratantes, em seu território, estimulará, nos institutos culturais e acadêmicos, a concessão de bolsas de estudo para nacionais do outro país, a fim de habilitá-los a realizar ou completar cursos de aperfeiçoamento, treinamento ou pesquisa. Além disso, assistirá, em seu território, tanto quanto possível, os beneficiários de bolsas de estudo que a outra Alta Parte Contratante

tenha enviado, por sua própria conta, para se aperfeiçoarem ou realizarem estudos e pesquisas, desde que tenham recebido, do órgão executivo do Governo do país que os hospeda, um certificado de conhecimento do respectivo idioma.

ARTIGO VII

As Altas Partes Contratantes examinarão, em conjunto, as condições em que os exames de admissão e final, prestados nas Universidades de seus respectivos países, poderão ter validade para fins acadêmicos ou em casos especiais, para o exercício de uma profissão em ambos os países.

ARTIGO VIII

1) As Altas Partes Contratantes estimularão e facilitarão, periodicamente, viagens de aproximação cultural, bem como o intercâmbio de pessoal profissional e acadêmico dos dois países.

2) As referidas viagens serão patrocinadas pelos competentes órgãos executivos já mencionados e o intercâmbio de estudantes e profissionais será efetuado pelos institutos acadêmicos e culturais interessados.

3) No que diz respeito a viagens ou intercâmbio, salvo quando patrocinados pelos seus próprios órgãos executivos, nenhuma disposição do presente artigo importará em responsabilidades financeiras para as Altas Partes Contratantes.

ARTIGO IX

As Altas Partes Contratantes fomentarão um intenso intercâmbio entre sociedades culturais dos seus respectivos territórios, incentivando o auxílio mútuo, bem como a colaboração nas atividades culturais, científicas, civis, sociais e técnicas.

ARTIGO X

Cada uma das Altas Partes Contratantes se compromete a oferecer, em cada período de cinco anos, durante a validade deste Convênio, um prêmio no valor de £ 350, para o melhor livro escrito no quinquênio anterior, sobre quaisquer aspectos de sua cultura, por um nacional do outro país, devendo a escolha do livro ser feita pelo órgão executivo do Governo ofertante. O critério para a concessão desses prêmios será estabelecido pelo órgão executivo de cada uma das Altas Partes Contratantes.

ARTIGO XI

As Altas Partes Contratantes incrementarão, em seus respectivos territórios, a cooperação entre as organizações juvenis atléticas e esportivas, reconhecidas por lei, e entre as organizações nacionais de educação de adultos.

ARTIGO XII

Cada uma das Altas Partes Contratantes concederá ao órgão executivo da outra Alta Parte Contra-

tanle, as facilidades adequadas para a consecução dos objetivos dêste Convênio, por meio da (a) venda, empréstimo ou livre distribuição de livros, artigos ou outras publicações, composições musicais, discos, filmes e outros meios mecânicos, e (b) por meio de conferências, concertos, representações dramáticas, música e belas artes, livros científicos, trabalhos manuais e técnicos, exposições e palestras, e transmissões, pelo rádio, de aulas de idioma, de música e de teatro.

ARTIGO XIII

Os órgãos executivos planejarão e trabalharão, conjuntamente, para o bom êxito das atividades, culturais compreendidas neste Convênio e outras nele não compreendidas, mas que, futuramente, sejam julgadas necessárias; e cada uma das Altas Partes Contratantes poderá enviar, por sua própria conta e quando lhe parecer necessário, o chefe do referido órgão executivo, ou seu substituto competente, ao país do outro Govêrno.

ARTIGO XIV

Neste Convênio, as expressões "território ou país" significam (1) em relação ao Govêrno dos Estados Unidos do Brasil, o território do Brasil; (2) em relação ao Govêrno do Reino Unido, o Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte.

ARTIGO XV

Êste Convênio permanecerá em vigor pelo prazo mínimo de cinco

anos, e a não ser que seja denunciado por qualquer uma das Altas Partes Contratantes, pelo menos três meses antes de findar o referido prazo mínimo, continuará a vigorar enquanto não fôr denunciado com pré-aviso de um ano por qualquer uma das Altas Partes Contratantes.

ARTIGO XVI

O presente Convênio será ratificado depois de preenchidas as formalidades legais em uso no território de cada uma das Altas Partes Contratantes, em vigor quarenta dias após a troca dos instrumentos de ratificação, a realizar-se no mais breve prazo possível.

Em fê do que, os Plenipotenciários infra-assinados, firmam o presente Convênio, em dois exemplares, nas línguas portuguêsa e inglesa, e lhe apõem seus selos no Rio de Janeiro aos dezesseis dias do mês de abril de 1947. — *Raul Fernandes*. — D. 8: *Clair Gainer*.

(Publ. no D. O. de 30-7-948).

PORTARIA N.º 67, DE 31 DE MAIO
DE 1948

Estabelece o critério de adaptação de alunos do curso ginásial ao comercial básico.

O Diretor do Ensino Comercial, atendendo à determinação do Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação e Saúde, no processo número 10.717-48, resolve baixar as seguintes instruções, para adapta-

ção às primeiras séries do curso comercial básico de alunos provenientes do curso secundário ginasial.

1. A fim de que se estabeleça articulação mais íntima entre os cursos de 1.º ciclo do ensino comercial e do secundário, poderão ser aceitos à matrícula em qualquer das três primeiras séries do curso comercial básico alunos provenientes do curso ginasial, mediante a satisfação das seguintes exigências:

a) Os candidatos à matrícula na primeira série, na forma regulamentar, poderão ser admitidos, também com a apresentação do certificado de aprovação nos exames de admissão ao curso ginasial.

b) Poderão ser admitidos à matrícula na segunda série do curso comercial básico alunos portadores do certificado de aprovação na primeira série do curso ginasial, submisso ao exame completo de Desenho, de acordo com o programa da 1.ª série do curso comercial básico.

c) Poderão ser admitidos à matrícula na terceira série do curso comercial básico, alunos portadores do certificado de aprovação na segunda série ginasial, desde que se submetam ao exame completo de Caligrafia, de acordo com os programas da 2.ª série do curso comercial básico.

2. Os exames de adaptação (escrito e prático-oral) antes referidos — de Desenho e Caligrafia — podem ser prestados por ocasião da matrícula ou, depois de iniciado o ano letivo, no período em que se

realiza a primeira prova parcial, podendo o aluno prosseguir nos estudos e renovar o exame da disciplina logo após a realização da 2.ª prova parcial, caso não logre aprovação (média aritmética cinco), no primeiro exame. Na hipótese de segunda reprovação no mesmo ano, o exame só poderá ser repetido em segunda época.

3. O aluno reprovado em segunda época não terá a matrícula ratificada e repetirá integralmente a série, sem qualquer direito aos resultados anteriormente obtidos.

4. Os certificados de aprovação no curso ginasial deverão ter sempre, além do visto do inspetor federal junto ao estabelecimento de origem, as firmas reconhecidas.

5. As matrículas serão feitas na época determinada em lei. — *Lafayette Belfort Garcia*, Diretor do Ensino Comercial.

(Publ. no *D. O.* de 31-8-948)

PORTARIA N.º 353, DE 24-9-48

Autoriza a concessão de transferência a alunos do Curso Secundário.

O Diretor do Ensino Secundário, usando das atribuições que lhe confere o inciso XVI combinado com a letra *b* do inciso XVIII do art. 11 do Regimento Interno da Diretoria do Ensino Secundário, aprovado pelo Decreto n.º 20.302, de 2 de janeiro de 1946:

Resolve baixar as seguintes instruções para a concessão das transferências a que se refere o art. 36

do Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942, com a redação que lhe deu o Decreto-lei n.º 8.347, de 10 de dezembro de 1945:

Ari. 1.º Os responsáveis pela inspeção federal nos estabelecimentos de ensino secundário ficam autorizados a expedir e a receber os documentos de transferências de alunos regularmente matriculados, em qualquer época, em casos excepcionais que se justifiquem:

- a) por mudança de residência do aluno para outra cidade ou para local distante do estabelecimento;
- b) por doença;
- c) por necessidade de mudança de regime ou do horário escolar;
- d) por incompatibilidade disciplinar;
- e) por motivo de ordem econômica.

§ 1.º Nos casos de mudança de residência e de necessidade de modificação do horário escolar, a transferência será concedida se o fato houver ocorrido posteriormente à matrícula.

§ 2.º No caso de mudança de residência, fará prova um dos seguintes documentos:

- i) documento próprio que comprove a mudança de sede, de serviço público ou particular, de estudante ou de seu responsável;
- b) atestado fornecido por autoridade policial, em que conste a data em que o interessado passou a residir em novo local;
- c) contrato de locação, ou documento equivalente;
- d) recibo de aluguel das duas residências;

e) declaração do diretor do estabelecimento em que o estudante estiver matriculado.

§ 3.º A alegação de doença deverá ser atestada por médico, sempre que possível, de serviços oficiais de saúde.

§ 4.º A necessidade de mudança de regime ou de horário escolar deverá ser comprovada, conforme o caso, por um dos seguintes documentos:

- a) atestado médico, na forma do parágrafo precedente;
- b) declaração do empregador do estudante, em que fique evidenciado que a incompatibilidade de horário ocorreu posteriormente à matrícula;
- c) declaração do diretor do estabelecimento.

Observação — Os pedidos enquadrados no presente parágrafo não serão atendidos no caso de o estabelecimento cursado pelo estudante possuir vaga no horário ou regime desejados.

§ 5.º A incompatibilidade disciplinar será atestada pelo diretor do estabelecimento ou apurada pelo inspetor federal.

§ 6.º As razões de ordem econômica serão justificadas pela prova de obtenção de gratuidade, contribuição reduzida ou bolsa de estudos fornecida pelo diretor do estabelecimento para o qual o estudante pretenda a transferência.

§ 7.º A transferência será solicitada ao responsável pela inspeção federal no estabelecimento, em petição que será despachada depois de ouvido o respectivo diretor.

§ 8.º Todos os documentos que instruírem os processos de transferência deverão estar devidamente legalizados.

§ 9.º As transferências de que tratam as presentes instruções só poderão ser concedidas:

a) verificada a regularidade da matrícula do aluno;

b) declarada a existência de vaga no estabelecimento para o qual o estudante pretenda transferir-se;

c) atestada a quitação com o estabelecimento, pelo respectivo diretor.

§ 10. No espaço destinado a "Observações", nas fichas de modelo 18 e 19, deverão ser consignados o motivo da transferência e o nome do estabelecimento de destino.

Art. 2.º A relação das transferências efetuadas deverá ser enca-

minhada à Diretoria do Ensino Secundário, juntamente com o relatório relativo ao período em que se tiverem verificado por ambos os estabelecimentos; da relação do estabelecimento de origem, deverão constar os motivos que determinaram a transferência e o nome do estabelecimento de destino.

Art. 3.º Os Inspectores de Ensino Secundário são responsáveis pela rigorosa observância dos dispositivos da presente Portaria.

Art. 4.º Os casos omissos serão resolvidos diretamente pela Diretoria do Ensino Secundário.

Rio de Janeiro, 24 de setembro de 1948. — *Haroldo Lisboa da Cunha*,
Diretor do Ensino Secundário.

(Publ. no *D. O.* de 29-9-48).