

RESENHA BIBLIOGRÁFICA

Bruschini, Maria Cristina Aranha. Sexualização das ocupações: o caso brasileiro. *Cad. de Pesq.*, São Paulo, 15 (28): 5-20, mar. 1979.

É sobejamente sabido que em todas as culturas há nítidas diferenças entre os tipos de trabalho exercido pelos homens e pelas mulheres, muito embora variem, por vezes acentuadamente, aqueles que são atribuídos a um ou ao outro sexo. É portanto de interesse o artigo aqui resumido em que a autora estuda as transformações ocorridas na composição da força de trabalho não-agrícola brasileira, de 1950-70, baseada nos dados dos censos realizados nestes dois anos. Embora sejam apresentados dados sobre a força de trabalho global, a maioria das comparações excluem o trabalho agrícola, pelas falhas sensíveis existentes nos recenseamentos a ele referentes.

Pela tabela 3, verifica-se que em números absolutos a força de trabalho masculina não-agrícola variou nesses vinte anos de cerca de 5.067 mil para cerca de 11.390 mil (aumentou de 125%), enquanto para as mulheres a variação foi de cerca de 1.750 mil para 4.860 mil (aumento de 178%). Em termos de percentagens, segundo os setores de atividades, entre os homens os maiores aumentos se referem às atividades industriais (de 37,7 a 40,9%) e à rubrica "outras atividades", que incluem comércio de imóveis e profissões liberais (de 4,1 a 8,2%). Houve pequeno aumento quanto às atividades sociais e decréscimo das percentagens atribuídas aos demais setores de atividades. Quanto às mulheres, os maiores aumentos percentuais se referem às atividades sociais (de 13,4 a 20,3%) e às "outras atividades" (de 2,0 a 5,3%). Em termos absolutos, os três setores que em 1970

mais ocupavam os homens eram as atividades industriais, o comércio de mercadorias e a prestação de serviços (com 68,4% dos efetivos totais), enquanto na mesma época os três que ocupavam maior número de mulheres eram a prestação de serviços, as atividades sociais e as atividades industriais (em 82,5% dos efetivos totais).

São numerosas e de grande interesse as análises constantes no texto sobre os dados numéricos referidos e a vários outros que vêm publicados. Sendo impossível resumi-los em sua totalidade, caberá apenas assinalar a seguir os que pareceram de maior significação.

A participação dos homens durante o período considerado permaneceu praticamente inalterada, enquanto a das mulheres sofreu consideráveis transformações, perdendo terreno nas ocupações industriais e aumentando a participação nas ocupações técnicas, científicas e afins. É de se supor que tenha ocorrido grande aumento no número de professoras e de enfermeiras, bem como de secretárias, datilógrafas, balconistas e vendedoras, com uma relevante diminuição de mulheres em ocupações ligadas à indústria.

Talvez a causa mais importante da segregação das ocupações segundo os sexos seja acarretada pelas diferenças de salários e de *status* entre trabalhadores masculinos e femininos, assunto cujos motivos são discutidos no texto.

Para as mulheres de baixo nível de instrução, as possibilidades de trabalho se reduzem à prestação de serviços (na esfera doméstica ou em setores de atividades sociais). Para as mulheres de escolaridade mais elevada, em geral provenientes de camadas sociais médias e altas, são acentuadamente melhores suas oportunidades de trabalho e é em ocupações técnicas, científicas e afins que vão ingressar na força de trabalho, bastando salientar a intensa concentração de mulheres no magistério e em funções auxiliares.

Termina o artigo (cuja bibliografia compreende 20 referências) declarando que "a situação da mulher no trabalho, ainda que atingida por obstáculos específicos à sua condição de sexo, é parte, portanto, de uma conjuntura muito mais ampla, que afeta o trabalho de ambos os sexos. Por esse motivo, somente quebrando as cadeias da dependência econômica e através de um profundo processo de transformação estrutural é que a situação, não só da mulher, mas do trabalhador de modo geral, passará a apresentar perspectivas mais animadoras".

O.M.

Chambliss, J. J. Human development in Plato and Rousseau: Training from childhood in goodness. *J. Educ. Thought*. Canadá, Calgary, 13 (2): 96-108, Aug. 1979.

Segundo H. I. Marrou, a antigüidade grega não se interessava pela criança como tal, pois o alvo da educação era a formação dos adultos e não o desenvolvimento da criança.

Entretanto, havia exceções sobre esta atitude predominante, pois Platão, bem como Aristóteles e Crisipo se preocupavam com o tempo perdido pelas crianças em seus primeiros anos de vida. Considerando Platão ser a educação a formação da alma, foi o primeiro a estabelecer um sistema educacional para os primeiros anos da criança e na *República* salienta o efeito da música em sua educação, "porque mais que qualquer outra coisa é o ritmo e a harmonia que melhor se encarnam no âmago da alma e exercem a maior influência sobre ela". Eram estas apenas recomendações gerais, porém em suas *Leis* ele faz uma análise mais detalhada da natureza da criança e sua significação em termos educacionais. Platão, de acordo com as idéias de seu tempo, procurava educar de fato as crianças para a idade adulta, mas sua insistência sobre o tipo de atividades adequadas à natureza das crianças mostra claramente que não as considerava apenas pequenos adultos: tinham uma natureza que exigia o emprego de um currículo que lhe fosse apropriado.

Depois de analisar em detalhe vários outros pronunciamentos de Platão sobre o assunto, passa a tratar das idéias de Rousseau.

Embora seu livro *Émile* (ou *De l'Éducation*) seja a principal obra para a compreensão de seu conceito sobre o desenvolvimento do homem, seu *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes* nos fornece uma boa perspectiva para mostrar que a teoria educacional de Rousseau e seu conceito da natureza humana são partes da mesma realidade: sua teoria educacional *consiste* em seu conceito da natureza humana. Como em Platão, o problema se resume no desenvolvimento.

Segundo Peter Gay, a chave do *Émile* é a necessidade de se viver de acordo com a natureza e coube ao gênio de Rousseau dominar a idéia do desenvolvimento humano, derivada de Sêneca. Diz no mesmo livro que "a humanidade tem seu lugar na seqüência das coisas; a infância tem seu lugar na seqüência da vida humana; o homem deve ser tratado como homem e a criança como criança".

Como no caso de Platão, são analisados em detalhe vários outros pronunciamentos de Rousseau e, no resumo que encabeça o artigo, é dito que seu propósito foi estudar as concepções educacionais de Platão e Rousseau, verificando-se que a natureza da infância apresentada no *Émile* Rousseau se assemelha de tal modo às considerações de Platão em suas *Leis* que se poderia argumentar que as idéias que ambos expõem compreendam apenas diferenças de graus e não de natureza.

O.M.

Ferry, Giles. *Personne et rôle social: le noeud de la formation. Éduc. et Dévelop.*, Paris, 13 (135): 48-51, sep. 1979.

O artigo se insere num trabalho mais amplo sobre a formação do pessoal docente e, mencionando que este problema está na ordem do dia na França, refere-se a tentativas anteriores provocadas pelo colóquio nacional realizado em Amiens em 1968; afirmando que as conclusões desse colóquio ainda são válidas, declara que quase nada se tem realizado para pô-las em prática.

A formação dos docentes tem compreendido uma formação acadêmica (sobre as matérias a ensinar) e uma formação pedagógica (sobre como ensiná-las), porém cursadas em geral independentemente uma da outra.

Entrando mais profundamente no problema, trata primeiramente da crise de identidade profissional: se o ensino não deve permanecer apenas na transmissão do saber e de normas, em que deverá transformar-se? A ele se atribui alternadamente o papel de educar, animar, servir como mediador, mas em que isto difere da ação dos assistentes sociais e agentes culturais de todos os matizes?

E de quem o docente recebe seu mandato? dos poderes públicos, da nação, das famílias?

Vários outros problemas são trazidos à luz, salientando-se ainda que uma das principais dificuldades a confrontar o docente é a sucessão de *alterações* de diversas naturezas que afetam o universo escolar: a necessidade de modificar os conteúdos do ensino, os métodos e seus objetivos; as mudanças de comportamentos e de atitudes parecem ser hoje um fato inelutável. *Necessita-se*, pois, de uma formação docente que adapte o professor a atender às mudanças que atingem continuamente suas funções pedagógicas.

Pode-se procurar fazer do docente um agente das modificações empreendidas pelas autoridades do ensino, e nesta perspectiva sua formação deve visar vencer suas "resistências às mudanças", a aumentar sua plasticidade.

Por outro lado, pode-se partir do princípio de que as únicas mudanças *válidas* são as que cada qual elabora e decide em função da situação específica em que se encontra, de suas percepções e de seus projetos. Deste ponto de vista, o que é valorizado é uma formação da pessoa visando a sua autonomia.

Termina o estudo com duas interrogações:

Como integrar definitivamente as dimensões pessoais e profissionais uma formação que associaria estreitamente a realização da personalidade e sua inserção num papel institucional, que se fundaria sobre os anseios pessoais e as normas de profissão?

Como conceber uma formação de docentes obrigados a um conflito entre tarefas, criadores de interesses, desejos e projetos e ao mesmo tempo executor de determinações sociais?

O.M.

Kuhn, Deanna. The application of Piaget's theory of cognitive development to education. *Harvard educ. R.*, Cambridge, Mass., 49 (3): 340-60, Aug. 1979.

Num artigo relativamente longo, a autora analisa criticamente a aplicação aos problemas educacionais da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo na infância e juventude. Divide o trabalho em três partes. Na primeira, estuda a aplicação da teoria aos objetivos educacionais; na segunda, sua aplicação aos métodos de ensino, tratando por fim da integração dos objetivos educacionais e desenvolvimentais.

Mostra inicialmente as grandes diferenças de opinião entre aqueles que se têm ocupado do problema, seja do ponto de vista teórico, seja no que diz respeito às conclusões dos estudos experimentais sobre o assunto, declarando que os psicólogos e educadores americanos apresentam por vezes opiniões nitidamente divergentes.

Afirma no início da segunda parte que, não obstante as controvérsias anteriormente apontadas, a teoria piagetiana pode apresentar valiosas contribui-

ções pelas luzes que lança sobre as relações entre os *processos* de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Mesmo quanto a este ponto não são concordes as opiniões de muitos dos investigadores, tornando-se necessárias novas pesquisas experimentais para esclarecimento de diversos resultados obtidos. Neste propósito, cita a autora suas próprias investigações em colaboração com V. Ho e E. Phelps, cujos resultados estavam então ainda no prelo. Termina dizendo não haver motivos para supor que a apresentação de conteúdos culturalmente desejáveis, a aquisição das capacidades básicas de comunicação e o encorajamento da curiosidade intelectual, da iniciativa das estratégias elevadas de raciocínio constituam objetivos incompatíveis. Segundo seu ponto de vista, com o desenvolvimento da compreensão do desenvolvimento cognitivo desaparecerá qualquer aparência de incompatibilidade e tornar-se-á mais evidente como poderá ser alcançada a integração de tais objetivos.

Nota do autor do resumo. O leitor do artigo aqui resumido não encontrará nele elementos diretamente aplicáveis a suas atividades didáticas. Encontrará, porém, muitas bases para formular suas próprias conclusões e mesmo para empreender investigações para avaliar tais conclusões.

O.M.

Lima, Etelvina. A criança e a biblioteca. *Cultura*, Brasília, 9 (32): 57-64, abr./set. 1979.

Contrariamente à expectativa dos futurologistas da década de 60, os livros não desapareceram em face dos meios de comunicação eletrônica. Sua eficácia é indispensável como instrumento de conhecimento, reflexão e expressão e neles as crianças podem encontrar a história das realizações da humanidade e os meios de atingir suas futuras aspirações. Pode ser um dos meios de conhecimento menos dispendiosos e mais eficazes, e cabe notar que a ausência de uma literatura apropriada à educação fora da escola leva muitas crianças a abandoná-la, a recair na ignorância e a perder o interesse pela leitura.

O elevado custo de produção dos livros infantis pode ser reduzido utilizando-se um pouco de imaginação e novas e melhores técnicas de organização e produção: a expansão de bibliotecas infantis pode ser mais importante para atingir este fim e no Ano Internacional da Criança a Unesco empreendeu um programa extenso para objetivar este propósito.

Entretanto, a leitura não é fácil tarefa e a assimilação de sua mensagem é fortemente influenciada por fatores sócio-econômicos. O conceito da biblioteca infantil se baseia na criação de um ambiente que possa atrair as crianças.

A criação de tais bibliotecas depende da existência de um acervo adequado e de pessoal especialmente treinado. O trabalho pioneiro neste setor foi realizado por Lenira Fracaroli, há mais de duas décadas, com a Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, em São Paulo, que serviu de modelo para uma biblioteca de igual nome em Salvador; foi também continuado pela Fundação do Livro Infantil e Juvenil que, além de arrolar obras desse gênero, faz a análise de seu conteúdo. Cabe ainda citar as atividades do Banco de Livros, idealizado pelo Instituto Nacional do Livro e atualmente incentivado pelos programas de doações da Fundação Nacional de Material Escolar.

Em resumo, declara a autora que a tarefa essencial é a formação de bibliotecas para crianças, pouco importando que sejam situadas nas escolas, nas bibliotecas públicas ou isoladas. O que se faz necessário é que sejam criadas em larga escala de modo que todas as crianças brasileiras — e não só as privilegiadas pela fortuna — tenham a oportunidade de se desenvolver ao lado dos livros e a aprender a amá-los.

O.M.

Martinez Sanchez, Amparo. *Cómo son los profesores? R. Esp. Pedag.* Madrid, 36 (139): 23-42, ene./mar. 1978.

Não se propõe a autora a dar um retrato fiel das qualidades e defeitos dos professores espanhóis incluídos na amostra utilizada (referente principalmente à região de Valença). Seu propósito foi o de verificar como os professores julgam a si próprios e a seus colegas, em contraste com a maneira pela qual são julgados pelos alunos.

Para isto organizou um questionário baseado em trabalhos americanos de A. Abrahan. O questionário contém 57 itens referentes a traços de interesse didático, escalonados desde as qualidades consideradas mais favoráveis até aos defeitos mais sensíveis. Aos julgadores (que não assinavam as respostas) cabia conferir notas numa escala de números inteiros de 1 a 7, na qual o valor 1 corresponde a uma caracterização que se aplica perfeitamente ao professor julgado e o valor 7 representa o caso oposto.

Depois de distribuído os questionários, dentre os devolvidos foram eliminados os que se apresentavam incompletos e os que demonstravam indícios de incompreensão das instruções fornecidas para seu preenchimento. Foram aproveitados 109 questionários respondidos por professores e 385 respondidos por alunos.

Os resultados básicos (representados pelas médias e desvios padrões dos pontos conferidos a cada item) estão registrados no quadro 1.

Segundo os professores, os traços que mais os caracterizam foram os três primeiros, a saber:

1. Toma o aluno a sério.
2. Considera muito importante dar o curso com normalidade.
3. É muito exigente consigo mesmo em seu trabalho.

enquanto os que menos os caracterizavam foram os três últimos:

57. Tem medo do diretor.
56. Multiplica os castigos.
55. Sente-se desamparado perante a classe.

Pode parecer excessiva imodéstia dos professores a elaboração de auto-julgamentos tão elogiosos. Entretanto, os julgamentos dos alunos, embora mais moderados, também lhes são até certo ponto favoráveis. Como itens que mais os caracterizavam foram dados:

3. É muito exigente consigo mesmo em seu trabalho.
17. É grandemente sensível quanto à sua dignidade em classe.
25. Está satisfeito consigo mesmo em seu trabalho.

e os itens menos aplicáveis:

56. Multiplica os castigos.
55. Sente-se desamparado perante a classe.
53. Tem muito medo dos alunos.

Comparando-se as duas séries de respostas, foi verificada maior variabilidade nos julgamentos dos alunos sobre os professores que nos destes sobre si próprios e seus colegas. Várias outras comparações são apresentadas, entre as quais sobre os itens em que há maior concordância entre os dois grupos de respostas e aqueles em que as discordâncias são mais elevadas.

Em suas conclusões, repete a autora que não foi seu objetivo obter conclusões definitivas, mas sintetizar algumas idéias decorrentes dos resultados obtidos. Parece-lhe que os professores se idealizam demasiadamente, apro-

ximando-se do docente ideal imposto pela sociedade, o que não ocorre com as opiniões dos alunos, que lhe parece mais próxima da realidade. Admite, porém, que conclusões mais equilibradas sobre o assunto requerem levar em conta atenuantes decorrentes de vários fatores.

Nota: Na presente indicação dos itens indicados pelos alunos como mais aplicáveis à conduta dos professores foram levados em consideração apenas os dados contidos no quadro numérico, pois há evidente falha tipográfica na informação sobre o assunto constante do texto do artigo.

O.M.

Rodrigues, Aroldo. As escalas de personalidade de Comrey: desenvolvimentos recentes e novos grupos normativos. *Arq. Bras. Psic.*, Rio de Janeiro, 31 (4): 155-66, out./dez. 1977.

As *Comrey personality scales* — CPS — foram publicados nos EUA em 1970 e sua adaptação brasileira em 1973. Seu autor continua a fazer pesquisas para torná-las mais precisas, valiosas e de maior aplicabilidade. A finalidade do artigo é relatar essas pesquisas, indicar a maneira como elas têm sido utilizadas no Brasil e apresentar normas para julgamentos de novos grupos brasileiros.

Quanto à forma original americana, foram adotadas instruções mais simples e construídas formas paralelas, não divulgadas comercialmente. Foram também apresentados novos dados sobre a validade das CPS, obtidos com estudantes da California University e, mais recentemente, com estudantes asiáticos. Os estudos, em conjunto, demonstraram a validade das escalas *C* (conformidade X rebeldia), *O* (ordem X falta de compulsão), *A* (atividade X falta de energia), *S* (estabilidade emocional X neuroticismo), *M* (masculinidade X feminilidade) e *P* (empatia X egocentrismo); embora em menor grau, apareceram motivos para crer na validade das escalas *T* (confiança X atitude defensiva) e *E* (extroversão X introversão).

Com base em estudos mais recentes, foram estabelecidas novas escalas para medir alguns aspectos da maneira pela qual o teste foi respondido, obtendo-se escores para avaliar a validade das respostas, a tendenciosidade que podem apresentar, bem como outros elementos de interesse.

No Brasil, o autor obteve elementos para organização de normas aplicáveis a vários grupos: suboficiais da marinha (com baixos níveis sócio-econômicos e educacionais), para pós-graduados de ambos os sexos e para adolescentes candidatos a bolsas de estudo. Estas normas, traduzidas em quadros numéricos, ocupam cinco páginas do artigo.

Conclui o autor que as CPS, além de constituírem elemento de validade e utilidade comprovadas em vários países, continuam a ser utilizadas para diagnósticos, seleção e pesquisas, esperando que trabalhos para seu aprimoramento continuem a ser empreendidos para que se possa dispor de um instrumento cada vez melhor de avaliação da personalidade.

O.M.

Schneider, Eliezer. A psicologia é uma ciência que ajuda a entender a história. E o homem atuante. *J. do Bras.*, Rio de Janeiro, 24 fev. 1980. Cad. Especial. p. 3.

A origem monogênica da espécie humana deveria influir de modo substancial no entendimento, na cooperação, no que une as criaturas humanas. Mesmo admitindo-se que sua origem fosse poligênica, seria de esperar da espécie resultante atual um pouco mais de entendimento e de respeito mútuo, pois na natureza várias espécies diferentes se aproximam e convivem harmoniosamente, bastando lembrar o exemplo milenar da proximidade entre o homem e o cão.

Contudo, entre os homens as agressões e as guerras são persistentes e duradouras e cada vez mais atuantes na sua ação destrutiva. O drama se agrava: após a guerra eclodem revoluções e guerras civis e nestas épocas turbulentas a literatura e a oratória despejam acusações caluniosas sobre grupos minoritários, como nos exemplos da Alemanha hitlerista contra os judeus e comunistas e na URSS contra burgueses e capitalistas, sempre empregando a mesma metodologia difamatória contra grupos definidos segundo estereótipos, dentro dos cânones da manipulação das massas. O autor multiplica suas referências e tais fenômenos mórbidos dos comportamentos coletivos, encontrados em todas as latitudes e em todos os grupos raciais e religiosos.

O desnudamento dos resquícios possivelmente típicos da agressividade individual latente e a aprendizagem social que conduz o indivíduo a desenfrear

impunemente esta agressividade é encarada pelo autor como fenômenos classicamente psicológicos, como também as motivações instintivas, afetivas e valorativas, reforçadas pela socialização familiar e escolar. Na análise dos eventos humanos e do comportamento das pessoas, a história se entrelaça com a psicologia.

Uma civilização de alta produtividade e de tantos recursos, que poderia facilmente promover o bem-estar das populações desenvolvidas e em desenvolvimento, seria tranquilamente capaz de preparar os homens para a paz e a concórdia universal, em benefício de todos. Mas estes "todos" se segregam em grupos e só descobrem os encantos de um eventual intercâmbio quando este os favorece pragmaticamente. Ora, o *ter* e o *possuir*, ponto de partida para a convivência e o intercâmbio, não constituem elementos essencialmente psicológicos?

Acrescenta o autor não ter sentido que os historiadores, antropólogos, cientistas políticos, psicólogos e quejandos se fechem, cada qual em sua respectiva especialidade, ignorando a realidade *humana*, vivida na ampla tragédia contemporânea da paranóia do poder.

Depois de analisados fatos referentes a este último aspecto, pergunta qual deve ser a tarefa do psico-historiador; e indica que ela deve ser a do conhecimento do comportamento humano em busca da paz, da concórdia, da amizade e da tolerância em escala individual, governamental, estatal e nacional, e a de desvendá-lo quando leva os grupos a agir em sentido diametralmente oposto.

Termina dizendo que tais fenômenos não estão ao alcance de cientistas que operam apenas com a lógica e com os fatos, mas perfeitamente ao alcance dos que operam com o homem e seu comportamento. A psico-história pode abrir o caminho para que se endireite o torto desenrolar da evolução da humanidade.

O.M.

Schnuer, Günther. Educación informal y posibilidades de mejora de las condiciones de vida de la población rural en el tercer mundo. *Educación*, Tübingen, 20 (2): 41-7, 2. sem. 1979.

A "educação informal" é definida pelo autor como um conjunto de medidas pedagógicas, não integradas na rede escolar de um país, realizadas por

diversas organizações e orientadas para grupos heterogêneos, não só quanto à idade como quanto à educação já alcançada e às suas atividades profissionais. Incluem cursos de diferentes durações, visando o aperfeiçoamento profissional, o assessoramento da produção que, incluindo-se na área da educação de adultos, obedecem às leis que lhe são inerentes. Na maioria dos casos a frequência é voluntária mas os alunos costumam mostrar-se suficientemente motivados por interesses profissionais ou econômicos. Uma de suas importantes vantagens é a possibilidade da rápida adoção de determinadas medidas sem os entraves burocráticos, a que se deve acrescentar seu elevado grau de adaptação às condições ambientais, tanto quanto ao pessoal letivo como quanto aos objetivos do ensino. Tudo isto torna a educação informal em possante instrumento pedagógico para a população rural dos países em desenvolvimento.

Dado o elevado índice de natalidade das populações rurais, a educação formal luta praticamente em vão para melhorar a situação dessas populações e os que adquirem alguma instrução em geral se dirigem para centros urbanos, o que ameaça as condições fundamentais vigentes nas zonas rurais, cujas populações assim envelhecidas não encontram requisitos físicos e econômicos para tirar de seus minifúndios uma subsistência familiar adequada.

Em face da pressão de diversos fatores, foi iniciada nos países em desenvolvimento a mecanização e a motorização da agricultura. O autor explica em detalhe os motivos pelos quais as respectivas inversões financeiras se tornarão inúteis se não houver paralelamente uma inversão no campo do ensino, e que não poderá apresentar outra forma que a da educação informal, dirigida no sentido da transformação estrutural das condições de vida e da tecnificação da agricultura.

Depois de várias outras considerações, são arroladas medidas e tarefas básicas para a organização e funcionamento da educação informal no terceiro mundo, resumidas a seguir:

1. Despertar a consciência das pessoas politicamente responsáveis sobre a melhoria das condições de vida de sua população rural, através da educação informal.
2. Formação de pessoal docente, utilizando-se inicialmente e por tempo limitado a colaboração fornecida por países industrializados e organizações internacionais, tendo muito especialmente em vista a formação de especialistas dedicados às atividades práticas em nível médio. Como a juventude

rural demonstra predileção especial pelos cursos que incluem veículos motorizados, levar-se-á isto em conta para cursos sobre manejo e manutenção de tratores agrícolas.

3. Utilizar as conexões entre a educação informal e as companhias de indústria e comércio agrícola, as quais podem colaborar eficientemente com a organização e desenvolvimento dos projetos em vista.

4. É relevante o tipo de material educativo a empregar e, havendo grande número de alunos analfabetos, um papel importante pode ser desempenhado pelos esquemas gráficos, fotografias, filmes e pela televisão, o que tornará as explicações mais acessíveis aos educandos.

Termina salientando a colaboração dos especialistas estrangeiros com os especialistas locais, acrescentando representar isto uma tarefa de alcance mundial e em particular para a agricultura alemã, que conta com excelentes instalações desse tipo, bem como um enorme tesouro de experiências quanto aos aspectos pedagógicos e didáticos.

O.M.

Nome completo das revistas cujos títulos foram abreviados nos cabeçalhos dos resumos:

Arq. Bras. Psic. — Arquivos Brasileiros de Psicologia

Cad. de Pesq. — Cadernos de Pesquisa

Éduc. et Dévelop. — Éducation et Développement

Harvard educ. R. — Harvard Educational Review

J. do Bras. — Jornal do Brasil

J. Educ. Thought — The Journal of Education Thought (com título também em francês — *Le Journal de la Pensée Éducative*)

R. Esp. Pedag. — Revista Española de Pedagogía

Octavio Martins