

73d. 3. 596

JOSEPHINA CHAIA PEREIRA

SUPERVISÃO NA ESCOLA SECUNDÁRIA

Volume I



MARÍLIA

1970

378.813
p436s
tese 146

à Biblioteca do
F.F. de Ipiranga
cordialmente
João Sereia

SVE

SUPERVISÃO

NA

ESCOLA SECUNDÁRIA

CLASS: 378.813
P 436
TOMBO: 146

SVE

SUPERVISÃO NA ESCOLA SECUNDÁRIA

ALGUNS DOS ELEMENTOS QUE DETERMINAM
A SUA NECESSIDADE, TENDO EM VISTA A EFETI
VAÇÃO DO OBJETIVO DA ESCOLA SECUNDÁRIA :
A FORMAÇÃO DO ADOLESCENTE.

Tese de doutoramento apresentada
à Cadeira de Administração Escolar e
Educação Comparada da Faculdade de Fi
losofia, Ciências e Letras de Marília.



Marília - 1966

Josephina Chaia Pereira

1410000146



Agradecimento

Este trabalho foi apresentado em Concurso de Doutorado realizado a 30 de junho de 1966, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília. A Comissão Julgadora foi constituída pelos senhores Professores Carlos Corrêa Mascaro (Universidade de São Paulo), Paulo de Almeida Campos (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Niterói), Theobaldo L. Frantz (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Rio Grande do Sul), Amélia Domingues de Castro (Universidade de São Paulo) e Oswaldo Elias Xidieh (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília).

Expressamos nossos agradecimentos ao senhor Professor José Querino Ribeiro, Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, aos senhores Professores que compuseram a Comissão Julgadora, pela valiosa crítica, e, em especial, ao Orientador Professor Oswaldo Elias Xidieh, pela preciosa atenção e colaboração dispensada durante nosso longo período de trabalho.

Tornamos público nosso reconhecimento aos colegas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, Professores Nelly Novas Coelho, Clóvis B. de Moraes; aos senhores Funcionários da Biblioteca; e aos senhores Artífices.

Agradecemos também à Equipe de Administração Escolar e Educação Comparada: Leonor Maria Tanuri, Elide Maria Fôres, Maria Helona de Oliveira e Lisandro Maria Castello Branco, que nos incentivaram com seu estímulo moral e sua colaboração entusiasta, sem os quais este trabalho não poderia ter sido concluído no prazo previsto.



Índice

I. Introdução

1.1. Estado evolutivo da escola pública secundária em São Paulo durante os diferentes períodos.

1.2. A Supervisão, seu conceito e suas várias funções.

II. ANÁLISE DAS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA A ATIVIDADE DA SUPERVISÃO DO ENSINO VISUAL.

2.1. O Professor.

2.2. O Aluno.

2.2.1. Evidentemente de la valeur individuelle des

êtres qui le composent, mais plus encore

de cet impondérable qu'on appelle la for

ce de cohésion".

Castelnau

2.3. O Administrador Regional.

2.4. O Inspecteur.

2.4.1. Análise retrospectiva da inspeção visual no Brasil.

2.4.2. A atual situação da Supervisão.

2.4.3. A função da Supervisão.

III. O PAPEL DA SUPERVISÃO NA ATIVIDADE DO ENSINO VISUAL NA ESCOLA COMUM.

3.1. Relações entre a Comunidade e a Escola.

3.1.1. O Conselho de Comunidade.

3.2. Relações entre Pais e Professores.

3.2.1. As reuniões de Pais e Professores.

3.2.2. O Conselho de Pais.

3.3. Relações entre Professores e Alunos.

3.3.1. O Conselho de Alunos.

3.4. Relações entre a Comunidade e os Alunos.

P L A N O

- I. INTRODUÇÃO
 - 1.1. Estudo evolutivo do objetivo da Escola Secundária Brasileira através das diferentes Reformas.
 - 1.2. A Supervisão, seu conceito e seus vários aspectos.
- II. ANÁLISE DAS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA A VERIFICAÇÃO DA EFETIVAÇÃO DO OBJETIVO VISADO.
 - 2.1. O Professor.
 - 2.2. O Diretor.
 - 2.2.1. O provimento no cargo de Diretor de Estabelecimento de Ensino Secundário, diante das disposições legais.
 - 2.2.2. A qualificação do Diretor.
 - 2.2.3. Relações entre o Diretor e os Professores.
 - 2.2.3.1. O Conselho de Professores.
 - 2.3. O Orientador Educacional.
 - 2.4. O Inspetor.
 - 2.4.1. Análise retrospectiva da inspeção escolar no Brasil.
 - 2.4.2. A qualificação do Supervisor.
 - 2.4.3. A função da Supervisão.
- III. O PAPEL DA COMUNIDADE NA EFETIVAÇÃO DO OBJETIVO DA ESCOLA SECUNDÁRIA.
 - 3.1. Relações entre a Comunidade e a Escola.
 - 3.1.1. O Conselho da Comunidade.
 - 3.2. Relações entre Pais e Professores.
 - 3.2.1. Associação de Pais e Professores.
 - 3.2.2. O Conselho de Pais.
 - 3.3. Relações entre Professores e Alunos.
 - 3.3.1. O Conselho de Alunos.
 - 3.4. Relações entre a Comunidade e os Alunos.



- IV. A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES CO-CURRICULARES NA FORMAÇÃO DO ADOLESCENTE.
 - 4,1. Os objetivos das Atividades Co-curriculares.
 - 4,2. Plano das Atividades Co-curriculares.
 - 4,3. Modalidades de Atividades Co-curriculares.
 - 4,4. Supervisão das Atividades Co-curriculares.
 - 4,5. Financiamento das Atividades Co-curriculares.
- 5. REFUTAÇÕES AS CRÍTICAS FEITAS A SUPERVISÃO.
 - 5.1. Plano para a criação do "Fundo Nacional de Supervisão".
 - 5.2. Plano para o "Regimento da "Supervisoria" Geral do Ensino Médio".
- VI. CONCLUSÃO.
- VII. BIBLIOGRAFIA.
- VIII. ANEXOS.



I. INTRODUÇÃO



Alguns dos elementos que determinam a necessidade da Supervisão na Escola Secundária, tendo em vista a efetivação de seu objetivo:

A Formação do Adolescente

I. INTRODUÇÃO

Objetivo da pesquisa:

Analisar as possibilidades de realização do objetivo básico do nosso ensino secundário, diante das condições existentes.

Instrumento de trabalho:

experiência

Observação direta

entrevistas

levantamento das leis

Observação indireta

fonte bibliográfica

Uma vez que aceitamos como necessidade absoluta a supervisão para qualquer tipo de trabalho ou qualquer ramo de atividades, a preocupação máxima de nosso trabalho profissional tem sido o exame de como esta questão vem sendo tratada no setor do ensino secundário. Daí o tema de nossas pesquisas ter-se apoiado no estudo desse problema, focalizando-o dentro das atuais condições do nosso Ensino Secundário e frente ao seu objetivo básico determinado por lei: a formação do adolescente.

Nesse trabalho analítico servimo-nos não só de nossa vivência da questão (quando aluna, professora, diretora e responsável pela inspeção escolar da escola secundária), como também da observação direta das maneiras pelas quais o problema tem sido solucionado nos diferentes países onde tivemos oportunidade de estagiar.

De grande valia para a orientação de nosso trabalho foram os estágios realizados no "Centre International d'Études Pédagogiques" de Sèvres, na França; nos liceus belgas "Emile Jacqmain", "Royal D'Etterbeek", "Royal de Molenbeek", na "L'École Decroly", "Centre Psycho-Médico-Social" de Bruxelas. Importantes considerações trouxemos também



das observações realizadas nos liceus portugueses, principalmente no "Liceu Nacional de Pedro Nunes" de Lisboa. Da mesma maneira, o ambiente das escolas da Argentina e Uruguai e até mesmo o dos ginásios do Oriente Médio (Síria, Líbano e Egito) que tivemos oportunidade de conhecer, confirmam nossa idéia de que a supervisão escolar é imprescindível.

Ainda como precioso auxiliar no levantamento do material que nos serviu de campo para o presente estudo, apontamos para as inúmeras entrevistas com alunos, professores, orientadores educacionais, diretores e inspetores de nossa região da Alta Paulista (1).

Quanto à observação indireta, no que se refere ao "levantamento de leis", tivemos nossa tarefa extremamente facilitada pela prática anteriormente obtida durante a elaboração do omentário A Educação Brasileira, exaustiva coleta de dados de dispositivos legais, por nós levantados dentre as leis de 1808 a 1889 (2).

Assim, na presente tarefa, para melhor fundamentação dos vários aspectos discutidos no presente trabalho, fizemos um minucioso exame das leis da inspeção escolar, desde o período colonial (quando os bispos eram encarregados da "vigilância" das escolas), até a L.D.B.E.N., conseguindo catalogar 1028 determinações legais entre Leis, Decretos, Atos, Portarias e Circulares, a maior parte das quais se acha inscrita no decorrer do trabalho.

Quanto à fonte bibliográfica, temos a esclarecer que consultamos, nas diferentes Bibliotecas e Arquivos, Nacionais e Estrangeiros, mais de três centenas de obras que foram, por nós, analisadas, interpretadas, e que aqui utilizamos parcialmente (citamos apenas 202 obras).

Assim, pois, apoiada nos resultados obtidos em nossos estágios de observação, nos conceitos assimilados nas obras referentes ao assunto e analisando a "situação de fato" encontrada em nosso meio educativo (restrito à já citada região da Alta Paulista, que vemos como um "sintoma" do que se passa no âmbito geral da nação) damos início ao estudo que é o objeto de nossa tese.

-
- (1) Evidentemente, dada a complexidade do problema a ser pesquisado, por óbvias imposições materiais, fomos obrigada a delimitar uma área geográfica e a ela nos restringirmos.
- (2) Josephina Chaia - A Educação Brasileira: Índice Sistemático da Legislação (1808 a 1889). 3 volumes. Marília, 1963. (Boletim nº 1 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada, nº 1).

No desenvolvimento dêsse estudo, a nossa pesquisa sobre "Problemas Educacionais de um Município Paulista -- Marília" (em fase final de coleta de dados), forneceu-nos uma série de elementos esclarecedores, ampliando sobremaneira a nossa visão acêrca do assunto em pauta.

Resumindo: No trabalho presente, aplicamo-nos a examinar os aspectos negativos da "situação de fato" encontrada e que impossibilitam ou, pelo menos, dificultam a plena realização do objetivo básico da Escola Secundária brasileira: a formação do adolescente.

A análise dêsses aspectos negativos abrangerá seis áreas:

- o sistema de recrutamento do corpo docente.
- a função do Orientador Educacional.
- o provimento e as atribuições do Diretor.
- a qualificação e função do Inspetor Federal.
- o papel da comunidade no organismo escolar, e vice-versa.
- as atividades co-curriculares.



1.1 Estudo evolutivo do objetivo da Escola Secundária Brasileira através das diferentes reformas.

Qualquer grau ou ramo de ensino que o estudioso dos problemas educacionais brasileiros queira pesquisar, terá de ser iniciado, necessariamente, pelo trabalho dos jesuitas.

Daí termos começado a nossa pesquisa acerca dos objetivos da escola secundária pela estruturação do nosso ensino, tal como foi forjado pela Companhia de Jesus. Sob a sua orientação nossos estudos seguem a tradição clássica-humanista.

Estudar a cultura grega e a cultura romana significava, na época, ser educado nas humanidades. "Tais humanidades" produziam o que se chamava o homem livre: a educação liberal, quer dizer, a educação pela qual o homem, tomando conhecimento de todas as conquistas intelectuais dos antigos, se fazia um homem livre..." (1)

Para dar aos objetivos da educação clássica "um sentido de eficácia social, a pedagogia jesuíta se esmerava no uso de incentivos e situações sociais destinados a favorecer a formação total da personalidade e não a proporcionar um treino puramente intelectual. Criar vontades fortemente disciplinadas para a consecução dos objetivos de conservação social e religiosa, tal era o fim mais amplo da educação jesuíta. E foi na medida em que essa finalidade foi cumprida, que essa educação foi bafojada pelas classes governantes, admirada com respeito ou temida". (2)

A finalidade do ensino jesuítico, além da propagação e defesa da fé, era a educação dos futuros membros da elite-

- a formação do sacerdote, para o que vários seminários foram criados.
- a formação do erudito, que exigiu o estabelecimento de um ensino literário de fundo clássico.

A Companhia de Jesus "só formou no Brasil clérigos e letrados", afirma o Prof. Fernando de Azevedo, pois em várias gerações de estudantes, educados pelos jesuitas, só tivemos letrados, cronistas, historiadores, oradores sacros. Nenhum deles se destacou na Colônia por qualquer interesse pelas ciências físicas e naturais ou preocupação com atividades científicas, técnicas e artísticas". (3)

(1) Anísio S. Teixeira - A Educação e a Crise Brasileira. São Paulo, Companhia Editôra Nacional, 1956, p. 79-80.

(2) Geraldo Bastos Silva - Introdução à Crítica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, CADES, 1959, p. 145.

(3) Fernando de Azevedo - A Cultura Brasileira. 3a. ed. revista e ampliada, São Paulo, Edições Melhoramentos, 1958, tomo terceiro, p. 38-39.

Promulgado em 1586 e reformado em 1599 o "Ratio Studiorum" estabelece o seguinte currículo: 1. teológico em quatro anos; 2. filosófico em três anos e 3. currículo humanista, que corresponde ao moderno secundário em cinco classes: retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior. Como as classes representavam a soma dos conhecimentos adquiridos em sucessivos estágios ou graus, o currículo humanista era completado em seis ou sete anos.

Essencialmente humanista, o curso secundário, segundo o Ratio, tinha a finalidade não de "transformar os adolescentes em pequenas enciclopédias (...) mas em desenvolver as capacidades naturais do jovem, em ensinar-lhe a servir-se da imaginação, da inteligência e da razão para todos os mistérios da vida". (1)

"Nos colégios o "Ratio Studiorum" fazia homens letrados e casuístas. Não concorriam as ciências com as letras". (2)

"Já os jesuítas, afirma Gilberto Freyre, tinham dado à Colônia (...) os primeiros bacharéis e os primeiros arremedos de doutores ou mestres em arte. E nos séculos XVII e XVIII, graças aos esforços dos padres, aos seus cursos de latim, Salvador já reunira bacharéis formados nos pátios da Companhia, como Gregório de Matos e seu irmão Eusébio, como Rocha Pita e Botelho de Oliveira. Alguns aperfeiçoaram-se na Europa, é certo, mas na própria Bahia e com os padres velhos, é que todos fizeram os estudos da Humanidade." (3)

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, transforma-se o ensino. Além de sua fragmentação, dada a falta de um princípio unificador, que substituisse o da religião (4), sofre a influência do enciclopedismo e do iluminismo que entram em Portugal, vindos da França.

Convém notar que o iluminismo português foi "essencialmente reformismo e pedagogismo. O seu espírito era, não revolucionário, nem anti-histórico, nem irreligioso como o francês; mas essencialmente progressista, reformista, nacionalista e humanista. Era o iluminismo italiano: um iluminismo essencialmente cristão e católico." (5)

(1) Leonel Franca - O Método Pedagógico dos Jesuítas. Rio de Janeiro, Agir Editôra, 1952, p. 83.

(2) Pedro Calmon - História Social do Brasil. 2a.ed. São Paulo, Companhia Editôra Nacional, 1937, 1º tomo, (Brasiliana, vol. 40), p. 126.

(3) Gilberto Freyre - Sobrados e Mucambos. 3a.ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympo, 1961, 2º tomo, p. 575-576.

(4) Ver trabalho do Prof. Milton da Silva Rodrigues - Educação Comparada. São Paulo. Editôra Nacional, 1938.

(5) Cabral de Moncada - Um Iluminista Português do Século XVIII: Luis Antônio Verney. Livraria Acadêmica de São Paulo, 1941, p. 12. In: Laerte Ramos de Carvalho - As Reformas Pombalinas de Instrução Pública. São Paulo, José Magalhães Ltda, 1952, p. 14.

A expressão máxima desse iluminismo foi Verdadeiro Método do Estudar, de Luís Antônio Verney, 1746.

Verdadeiro Método do Estudar, formado por dezesseis cartas, com a finalidade de uma reforma geral dos estudos, é "um vasto programa pedagógico que aí se examina, com o cuidado de mostrar os prejuízos e defeitos da orientação até então existente e de indicar as soluções e diretrizes mais aconselháveis". (1)

Verney introduziu em Portugal o estudo pelo raciocínio, a valorização da língua portuguesa, "um instrumento propedêutico destinado a diminuir os cansaços e conduzir rapidamente os estudantes à compreensão da latinidade". (2)

Com a Reforma Pombalina os colégios jesuítas foram substituídos pelas aulas régias, "instituições menos desenvolvidas e menos diferenciadas internamente do que aqueles, além de não serem confiadas a professores do mesmo nível, formação e vocação dos jesuítas" (3), na opinião de Geraldo Bastos Silva. Mas, Laerto Ramos de Carvalho, na tese apresentada ao Concurso de Cátedra de História e Filosofia da Educação da U.S.P., "As Reformas Pombalinas da Instrução Pública", justifica a criação das aulas régias como "um imperativo da própria circunstância histórica. Desalojados os jesuítas de seus colégios, não poderia o governo deixar de suprir prontamente a enorme lacuna que se abria na vida educacional portuguesa. Em substância, o Alvará de 28/6/1759 não tem outro significado senão este: o de manter a continuidade de um trabalho pedagógico que a expulsão dos jesuítas ameaçava comprometer". (4)

O eminente educador, no exame que faz do Alvará, acrescenta:

- que a reforma, além de procurar suprir quantitativamente a necessidade de classes e professores, preconiza a adoção de uma política de elevação do ensino e, indiretamente de secularização em maior escala e melhor planejamento do que o até então existente. Sinal expressivo

(1) Laerto Ramos de Carvalho - As Reformas Pombalinas da Instrução Pública. Op.cit., p.46.

(2) Laerto Ramos de Carvalho - As reformas Pombalinas da Instrução Pública. Op. cit. 48-49.

(3) Geraldo Bastos Silva - Introdução à Crítica do Ensino Secundário. Op. cit., p.208.

(4) Laerto Ramos de Carvalho - As Reformas Pombalinas da Instrução Pública. Op. cit. p. 60-61.

desta política é a criação de um cargo direta e exclusivamente subordinado à Coroa e o estabelecimento de exames para todos os candidatos ao ensino das humanidades.

-que a reforma, de acôrdo com a necessidade de criar nos alunos um grande interêsse pelo ingresso nos cursos maiores, visou abreviar os estudos pela significação do método de aprendizagem do latim.

-que, na ordem cultural, o método preconizado se orientava no sentido de criar nos estudantes muito mais o gôsto da latinidade, isto é, dos ideais da cultura clássica, do que o interêsse pelo latim, como e enquanto a língua indispensável aos estudos maiores.

Por Decreto de 23/3/1796, de D. Maria I, é criado, em Olinda, o Seminário, pelo bispo D. Azeredo Coutinho, e inaugurado a 22 de fevereiro de 1800. O Seminário de São Joaquim, criado para "a educação da mocidade", manifestou "no seu espírito e nos seus métodos, os princípios que orientam as Reformas Pombalinas, em grande parte inspiradas pelas idéias dos enciclopedistas". (1) Este Seminário tinha a mesma finalidade dos outros, isto é, preparavam "clérigos e funcionários públicos, servindo ao mesmo tempo a Igreja e o Estado..." (2) Além da inclusão do ensino das ciências naturais, o Seminário de Olinda apresenta outras inovações como a graduação do ensino, a divisão das aulas entre vários professores e a separação dos alunos em classes.

Pelo Alvará de 4/6/1771, a direção e administração de estudos menores do Reino e seus domínios foram transferidos para a Real Mesa Censória, instituída em 5/4/1768.

Considerando a necessidade da criação de "um estabelecimento de estudos menores cujos professores vivam distribuídos pelas Terras principais do Reino, e de todos os Estados, e por aquelas Terras, que sendo de inferior e desigual graduação forem bastantemente povoadas"(3), a Real Mesa Censória organizou um mapa com a discriminação das cidades, tipos e aulas e número de professores necessários.

Inúmeras aulas foram criadas e para mantê-las foi instituído um fundo financeiro. No "Registro das Ordens" do Diretor Geral dos

(1) Oliveira Lima - Dom João VI no Brasil. 2a. ed. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1945, vol. I. (Coleção Documentos Brasileiros, p. 249-250.

(2) Fernando de Azevedo - A Cultura Brasileira. Op. cit., p. 65.

(3) Consulta sobre o Estabelecimento dos Estudos Menores, Registro das Ordens, códico 417. In: Laerto Ramos de Carvalho - As Reformas Pombalinas da Instrução Pública. Op. cit., p. 102.

Estudos, em 1772, recomenda-se a criação de um impôsto especial que passou a ser conhecido como subsídio litorário - um real em cada canada de vinho e em cada arrátol de vaca, na Asia, Amórica e Africa. (1)

+

+

+

(1) Laorte Ramos de Carvalho - As Reformas Pombalinas da Instrução Pública. Op. cit. p. 103.



A vinda da família real traz nova mudança na educação brasileira que passa a ser influenciada pelo pragmatismo.

D. João VI necessitava preparar o pessoal capaz de movimentar a máquina administrativa. Para a defesa militar da Corte e a formação de oficiais e engenheiros, cria a Academia Real da Marinha (1), e a Academia Real Militar (2). Para prover a colônia de Cirurgiões e Médicos cria no Hospital Real Militar e de Marinha uma cadeira de Medicina Clínica, Teórica e Prática (3); estabelece uma Escola de Medicina e Cirurgia no Hospital Militar da Bahia para instrução dos Cirurgiões Ajudantes dos Regimentos (4); cria uma cadeira para o ensino da Medicina Operatória e Arte Obstetrícia (5).

Através de uma análise rápida das escolas e cursos criados por D. João VI, poderemos afirmar que toda a obra escolar do monarca português era "impelida pelo cuidado de utilidade prática e imediata(...) foi uma ruptura completa com o programa escolástico e literário do período colonial". (6)

Assim, por exemplo, cria a cadeira de Ciência Econômica, porque "sendo absolutamente necessário o estudo da Sciencia Economica na presente conjuntura em que o Brazil offerce a melhor occasião, de se pôr em pratica muitos dos seus princípios para os meus vasallos sendo melhor instruidos nelle, me possam servir com mais vantagem". (7)

Cria, no Rio de Janeiro, em 14/7/1809, uma Cadeira de Aritmética, Algebra, Geometria, pois "sendo o estudo da Mathematica o mais necessário a todas as classes de pessoas que desejarem distinguir-se nas diferentes occupações, e empregos da sociedade, ou scientificos, ou mecanicos: convem, pelo menos, que os elementos, ou primeiros ramos, como são a Aritmetica, a Algebra, a Geometria theorica e pratica, se tornem vulgares e constituem uma das primeiras instrucções da mocidade". (8)

(1) Decisão nº 9, Marinha, 5/5/1808

(2) Carta de Lei de 4/12/1810

(3) Decreto de 12/4/1809

(4) Carta Régia de 22/9/1809

(5) Decisão nº 6, Guerra, em 25/1/1809

(6) Fernando de Azevedo - A Cultura Brasileira. Op. cit., p.71

(7) Decreto de 23/2/1808

(8) Decisão 29 - Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço, de 14/7/1809.

Pela Carta Régia de 5/4/1811, autoriza a criação de um Seminário na Diocese da Bahia, "pelo proveito que delle há de resultar à Igreja e ao Estado, doutrinando-se os mancebos que hão de entrar na vida ecclesiastica em todos conhecimentos análogos à sua profissão (...) desejando que não falem aos meus fieis vassallos meios alguns de educação publica, para que sirvam melhor à religião e á Pátria".(1)

Cria também uma Escola de Serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros, na capital de Minas Gerais (2) e, como o ensino da agricultura "é, sem dúvida, a primeira e a mais inexaurível fonte de abundância e da riqueza nacional", cria na cidade da Bahia um curso de agricultura (3).

Considerando o benefício que seria "a muitos ramos de indústria, auxiliando a reconhecida propensão (...) para as artes em geral, e especialmente para a architeturam val e escultura..." cria na cidade da Bahia uma aula de desenho e figura (4).

Em 1814, "tomando em consideração as grandes vantagens que se devem esperar da propagação de tão importantes conhecimentos n'um paiz dotado pela natureza de tão ricos productos, e que por falta de bons principios de agricultura não tem chegado á prosperidade que lho é destinada..."(5), cria a Cadeira de Botânica e Agricultura.

Em 1817, cria na cidade da Bahia uma Cadeira de Química, porque é indispensável "não só para o progresso dos estudos de medicina, cirurgia e agricultura, que tenho mandado estabelecer nessa cidade, mas também para o perfeito conhecimento dos muitos e preciosos productos, com que a natureza enriqueceu este Reino do Brazil..."(6)

Dentro do seu plano de desenvolvimento cultural, D. João VI solicita ao General Francisco de Borja Garçon Stocklor, membro da Academia de Ciências de Lisboa, um plano para a estruturação do ensino brasileiro.

O plano apresentado por Stocklor compreendia: Liccos, que se destinavam a dar conhecimentos científicos básicos e os necessários ao estudo da literatura e à aquisição da erudição; Acadomias, que se destinavam ao ensino das ciências abstratas, morais e políticas; Pedagogias e Institutos, destinados ao ensino primário, secundário e profissional.

(1) Coleção das Leis do Brasil. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1891, vol. 1808/1811, p.42.

(2) Carta Régia de 21/1/1812.

(3) Carta Régia de 25/6/1812.

(4) Carta Régia de 8/8/1812.

(5) Decreto de 9/12/1814.

(6) Carta Régia de 28/1/1817.

Segundo Adolfo Morales de los Rios Filho, o plano Stockler foi a primeira tentativa oficial no sentido de ser criada uma Universidade no Brasil, mas que não alcançou seu objetivo devido à falta de recursos, à oposição do elemento político lusitano e à falta de professores. (1)

O imposto especial, subsídio literário, criado em 1772, não dera resultado.

José Bonifácio, acreditando que não poderá haver "governo algum constitucional que dure sem a instrução e a moralidade do povo", aconselha para as escolas de primeiras letras a adoção do método de Lancaster.

Em 1820 um Decreto de 3 de julho "concede a João Batista de Queirós uma pensão anual para ir à Inglaterra aprender o sistema Lancasteriano".

Neste mesmo ano, uma Carta Régia de 12 de setembro aprova o estabelecimento de um Colégio de Educação, criado na Vila do Recife, em Pernambuco, "para nelle instruir a mocidade, provendo-o de bons mestres de primeiras letras, das línguas ingleza e franceza, de arithmetica, geometria, desenho civil e militar..."

A primeira vez que aparece a criação de cadeiras denominadas de instrução secundária foi em 1820 (2), necessária, dada a sua "utilidade para a vida litteraria, e usos da civil, e por que os seus principios são necessários aos que se destinam às Faculdades em que não fazem parte dos seus cursos". (3)

Como se vê, desde o início a finalidade da instrução secundária era preparar para o ingresso ao curso superior.

Assim, a educação secundária "...sendo preparatória para o ensino superior, não visava dar nenhuma educação específica para ensinar a viver, ou a trabalhar, ou a produzir, mas simplesmente ministrar uma educação literária que era toda a educação que a êsse tempo se conhecia".(1)

O Seminário dos Orfãos de S. Pedro, criado pela Provisão de 8/6/1739, transfere-se para a igreja de São Joaquim e passa a ser Se-

(1) Adolfo Morales de los Rios Filho - O Rio de Janeiro Imperial. Rio de Janeiro, Editôra A Noite, s.d., p. 360-361.

(2) Decisão nº 3, Reino - Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço, de 14/1/1820

(3) Decisão nº 3, Reino - Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço, de 14/1/1820.

(4) Anísio Teixeira - A Educação e a Crise Brasileira. Op. cit., página 78.

minário de São Joaquim, para que os jovens "... chegados a maioridade possam ser úteis a si, à Igreja e ao Estado, cuja prosperidade em grande parte depende da moral, costumes, e instrução pública, e particularmente de cada um dos seus membros..." (2).

A situação precária do ensino levou a Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império a decretar que seria reputado bene mérito da Pátria e condecorado com a Ordem Imperial do Cruzeiro do Sul o cidadão que "até o fim do corrente anno apresentar à assembléia o melhor tratado de educação physica, moral e intellectual para a mocidade brasileira".(2)

A influência francesa se faz sentir desde cedo em nossos projetos de instrução.

Já a Memória (3) de Martim Francisco sofre a influência de Condorcet. O plano que estabelece para o segundo grau é o das "écoles centrales", criadas em 1795 sob o controle do Estado.

Na Memória, Martim Francisco declara que a instrução pública é um dever do soberano para com os seus vassallos que redundam em proveito de ambos, porque:

- nivela as faculdades intellectuais entre os cidadãos;
- aumenta a capacidade intellectual dos bem dotados;
- destrói a desigualdade;
- facilita gozo dos bens que a sociedade confere;
- corta os males da discórdia; e
- promove a prosperidade do Estado.

(1) Decreto de 19/5/1821

(2) Annaes do Parlamento Brasileiro: 1823. Rio de Janeiro, Tipografia do Imperial Instituto Artístico, 1874, tomo I, p.61.

(3) Servimo-nos da tese do Prof. Dr. José Querino Ribeiro - A Memória de Martim Francisco sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo. São Paulo, 1945. (Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, nº 53).

Considerando a desigualdade material e intelectual entre os pais, propõe a divisão do ensino em três graus: 1. ensinar as verdades úteis e necessárias a qualquer indivíduo independente de sua profissão, mas de acordo com sua capacidade e tempo que dispuser; 2. descobrir as qualidades específicas de cada jovem para o emprego a bem da generalidade; 3. encaminhar os jovens para os conhecimentos necessários às profissões a que se destinam.

O segundo grau, que nos interessa no momento, teria a duração de seis anos, onde os jovens conheceriam as matérias relativas às diferentes profissões, regularizadas de acordo com a população, indústrias e riquezas do país.

No ensino das línguas, considerando o latim como luxo, propõe apenas uma aula; e o francês, por considerar útil para o país no conhecimento da cultura e ciência francesas. No domínio das ciências, dá mais atenção às ciências físicas aplicáveis à economia doméstica e pública, depois as que elevam o espírito. Entre as matérias, propõe os cálculos de aritmética política e comercial, os elementos das teorias necessárias ao conhecimento das máquinas para melhor administração dos serviços públicos.

O estudo da lógica deve limitar-se ao estudo das leis do raciocínio.

O ensino da moral, independente do ensino religioso, deve dar aos alunos a noção do ser racional e o destino geral da humanidade. Nota-se a influência de Condorcet que considerava a moral como "legislation des individus". Propõe o estudo dos rudimentos da antropologia, pedagogia e jurisprudência.

O estudo da história deve ser relacionado com a geografia, a fim de dar ao aluno um quadro com a distribuição da espécie humana no globo, a região onde habita, clima, produção, relações com outros povos, a fim de criar uma filosofia da história.

A arte de escrever discursos sem afetação, mas com método, clareza e simplicidade é para Martim Francisco a verdadeira retórica.

Consideremos a memória de Martim Francisco como "um plano notável e exequível para atender, de um lado, as novas condições em que se encontra o país, de outro, o movimento mundial em favor de uma educação nova e para as massas." (1) Segundo o estudioso da Memória, o plano era notável e exequível porque é "leigo", científico, nacionalista e exten-

(1) José Querino Ribeiro - A Memória de Martim Francisco sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo. Op. cit., p. 82.



so".

+

+

+

A Constituição Política, de acôrdo com a Carta de Lei de 25/3/1824 (que define o Império do Brasil como associação política de todos os cidadãos brasileiros que formam uma nação livre e independente), inspira-se claramente na "Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão" decretada na França em 1789 (1). Em seu Art. 179, Item XXXII, estabelece: "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos".

O item XXXIII do mesmo artigo provê colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes. (2)

Dois anos após, na sessão da Câmara Legislativa de 16/6/1826, é apresentado o plano de Januário da Cunha Barbosa.(3)

Segundo o "Projeto de Lei sobre a Instrução Pública do Império do Brasil", a instrução pública divide-se em quatro graus: Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias.

O primeiro grau ou Pedagogias consistirá nos conhecimentos necessários a qualquer estado ou profissão. Essas escolas compreendem, além da arte de ler e escrever: regras fundamentais da aritmética e os conhecimentos morais, físicos e econômicos indispensáveis em todas as circunstâncias e empregos.

As escolas do segundo grau ou Liceus compreenderão os conhecimentos essenciais aos agricultores, artistas e negociantes. Nelas serão dados os conhecimentos das ciências morais e econômicas.

Nas escolas do terceiro grau ou Ginásios serão dados os

(1) "Il sera créé et organisé une instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume."

Eugène Spuller - Education de la démocratie. Paris, Félix Alcan Editeur, 1892, p. 66-67.

(2) Coleção das Leis do Império do Brasil: 1822. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1887, p. 7-38.

(3) Annaes do Parlamento Brasileiro: 1826. Rio de Janeiro, Tipografia do Imperial Instituto Artístico, 1874, Tomo I, p. 150-160.

conhecimentos científicos que devem servir de instrução aos estudos profundos das ciências e de todo gênero de erudição. Nessas escolas o estudo compreende: a análise completa das faculdades e operações do entendimento, gramática geral ou arte de falar, a retórica ou arte de escrever, o estudo das línguas mortas e vivas; o conhecimento dos diversos modos da sua escritura, ou seja, em diplomas ou em moedas e inscrições lapidárias; a hermenêutica ou arte de distinguir os monumentos e diplomas genuínos dos apócrifos; e finalmente a geografia antiga e moderna, a cronologia e a história filosófica, tanto civil como literária.

Nas escolas do quarto grau ou Academias serão dadas as ciências abstratas e as observações consideradas na sua maior extensão e em todas as mais diversas relações com a ordem social, compreendendo, além disto, o estudo das ciências morais e políticas, contempladas debaixo do mesmo ponto de vista. O objeto dessas academias abrange todas as ciências exatas, naturais e sociais consideradas em todas as suas diversas ramificações e na sua aplicação às profissões científicas.

Segundo esse mesmo projeto, seria criado na Capital do Império "uma corporação de homens instruídos, do mais distinto merecimento, debaixo da denominação de Instituto Imperial do Brasil, a cujo cargo estará a direção da Instrução Pública".

Assim, a influência francesa é sentida na "adoção de termos como primário e secundário, para designar os graus do processo educativo, e de licou para nomear instituições". (1)

Em 1834 sobrevém uma séria modificação na estrutura administrativa do ensino.

O Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 autoriza às Assembléias Provinciais o direito de legislar sobre a instrução primária e secundária, ficando a cargo do governo central o ensino superior no Brasil e o ensino primário e secundário no Município da Corte.

Agrava-se o estado do ensino no Brasil, como afirma Pedro Calmon. "O ato adicional colocava a instrução primária e secundária na angústia dos pobres orçamentos locais, do espírito acanhado e rotineiro que persistia longe da Corte. (2).

Aída Costa toca também comentário a respeito. "Esta descentralização parece não ter sido benéfica ao ensino do país. Gonçalves Dias põe em evidência, para condená-la, a diversidade da legislação das

(1) Geraldo Bastos Silva - Introdução à Crítica do Ensino Secundário. Op. cit., p. 212.

(2) Pedro Calmon - História Social do Brasil. Op. cit., p. 316.



provincias entre si, assim como aponta o grave defeito da inspeção insuficiente e conclui pela necessidade da uniformização da instrução pública em todo o Império." (1)

Em obediência a êsse ato, os governos provinciais foram criando seus liceus.

A lei provincial de 23 de março, de 1836 cria um Liceu na Bahia, o qual apesar de seguir a orientação do ensino clássico apresenta uma inovação com a inclusão em seu currículo de aulas de comércio, além de inglês e francês, para melhor preparação ao ingresso aos estudos superiores. Aprovados em exames públicos nas matérias especializadas pelo estatuto, os alunos teriam o grau de bacharel em letras.

O estatuto do Liceu é decretado em 1841 e estabelece condições de matrícula. Assim, por exemplo, para matrícula das Cadeiras de grego, gramática filosófica da língua portuguesa, retórica e belas letras e de filosofia, é necessária a aprovação no exame de latim; para a matrícula na Cadeira de geografia é necessária aprovação em geometria.

Qualquer indivíduo poderia ter o título de bacharel sem ter cursado o Liceu da Bahia, bastando sujeitar-se aos exames e condições impostas no Estado.

O Decreto de 2 de dezembro de 1837 converte o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio de Pedro II. Esse colégio de humanidades destina-se a transmissão de cultura geral onde eram ensinadas as línguas latinas, grega, francesa e inglesa, retórica e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia (Art. 3º).

O Colégio de Pedro II terá seus estatutos estabelecidos pelo Regulamento nº 8 de 31 de janeiro do ano seguinte.

A simples apresentação do diploma de Bacharel em Letras, fornecido pelo Colégio de Pedro II dará livre acesso às Academias do Império.

Já o Art. 139, Item 33 da Constituição de 1834 empregava o termo colégio.

Proliferaram os estabelecimentos de ensino secundário com

(1) Aída Costa - Esbôço Histórico do Ensino Secundário no Brasil; do Descobrimento até a República. In: Revista de Pedagogia, ano II, vol. 2, nº 3, janeiro-junho, 1956, p. 52.

a denominação de liceu. (1)

Verifica-se, tanto no Liceu da Bahia, como no Colégio de Pedro II, a tendência inovadora de colocar ao lado dos estudos científicos as línguas modernas destinadas à preparação dos estudos de nível superior.

Concordamos com a opinião de Geraldo Bastos Silva (2) quando afirma: "O objetivo do ensino secundário, enquanto tipo de ensino destinado à formação das elites sociais, é formulado, comumente, em termos de "cultura geral". Esta expressão equivale ao "culture générale" que representa um ponto da influência francesa na pedagogia brasileira do ensino secundário; à noção de "liberal education" dos ingleses e à "allgemeine Bildung", isto é, "formação geral, dos alemães."

A característica de cultura geral dada ao nosso ensino, que se vai desenvolver, não só no período colonial mas até o final do Império, reflete o ideal de uma época, bem como as "próprias condições sociais e econômicas do meio a que se transferia e que, se não a determinaram lhe prepararam um clima favorável ao seu desenvolvimento. A cultura humanística, que nunca foi democrática, satisfazia aos gostos de uma aristocracia rural e da burguesia urbana, que nela procuravam exatamente esse princípio de refinamento ou de qualidade, inerente a toda cultura superior, e com que se marcava mais fortemente a distinção de classes." (3)

Com relação ao currículo, a reforma de Luís Pedreira do Couto Ferraz (4) estabelece que, além das Cadeiras que formam o curso para o bacharelado em letras, será ensinada no colégio uma das línguas vivas "do meio dia" da Europa, e as artes do desenho, música e dança. Os alunos farão exercícios ginásticos sob a direção de um mestre especial. Determina ainda que, quando as circunstâncias o permitirem, poderão ser criadas uma Cadeira de elementos de mecânica, e uma de geometria descritiva, e bem assim, separar-se da Cadeira de história moderna a história e geografia nacional, formando esta uma aula especial (Art. 80, Título III). Quanto ao ensino das matérias que não constituem o curso literário, o Art 81 prevê sua regulamentação de maneira que não perturbe o estudo das

(1) Foram criados nas províncias: do Paraíba em 1836, Pernambuco em 1837, Maranhão e Sergipe em 1838, Grão-Pará em 1841, Ceará em 1844, Piauí em 1845, Paraná em 1846, Alagoas em 1847 e Mato Grosso em 1848. Na província do Rio Grande do Norte foi criado um estabelecimento de ensino secundário com a denominação de Ateneu, em 1835.

(2) Geraldo Bastos Silva - Introdução à Crítica do Ensino Secundário. Op. cit., cap. IV.

(3) Fernando de Azevedo - A Cultura Brasileira. Op. cit., p. 223.

(4) Decreto nº 1 331 A, de 17/2/1854.

outras.

Seguindo a evolução histórica das várias transformações por que foi passando a estruturação do nosso ensino, verificamos que só os seus objetivos deixam de entrar em cogitações reformistas.

Senão, vejamos.

Talvez por influência do evolucionismo, a reforma de José Ildefonso de Souza Ramos apresenta um maior número de aulas de ciência no currículo: "noções gerais de physica, chimica e história natural".(1)

Segundo o Prof. Cruz Costa, não foi somente o positivismo que influiu na história intelectual do Brasil na segunda metade do século XIX. "Outras correntes do pensamento filosófico europeu também aqui atuaram e, entre elas, a concorrer com o positivismo, o evolucionismo." (2)

Bem dentro do espírito da época, Paulino José Soares de Souza considera que o fim principal dos estudos científicos é "formar e fortalecer o espírito da mocidade, habilitando-a para estudos de prática e para a vida social". Por isso procura tornar "mais rigoroso o estudo das matérias que tendem a desenvolver o espírito do aluno na idade em que mais facilmente se pode dirigir..." (3)

Já a reforma do Marquês de Olinda (4) não traz inovações sensíveis.

Carlos Leônicio de Carvalho consegue algo importante: a aprovação da instituição do ensino livre no Brasil.

"Art. 1º - É completamente livre o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene." (5)

Entretanto, como todas as grandes inovações, não foi logo posta em execução, pois na sessão de 18/6/1879 o autor reclamava: "Não é justo, nem sério que o governo venha dizer a esta Câmara - accito o Decreto de 19 de abril - e ao mesmo tempo faça dê-lo presente às traças e à

(1) Decreto nº 2 883, de 1/2/1862 .

(2) Cruz Costa - O Positivismo na República. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1956, (Brasiliana, vol. 291), p. 49

(3) Primitivo Moacyr - A Instrução e o Império (Subsídios para a História da Educação no Brasil: 1854-1888. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1937, vol. II, (Brasiliana, vol. 87), p. 112.

(4) Decreto nº 2 006, de 24/10/1857.

(5) Decreto nº 7 247, de 19/4/1879.

pocira do arquivo. Não é justo nem é sério que o governo, depois de expedir um decreto autorizando a liberdade de ensino, logo em seguida declare que não o pode cumprir por falta de dinheiro."(1)

E isso é tão mais lamentável quando observamos que a reforma em foco apresentava pontos que denotam grande clarividência do autor em relação aos problemas educacionais do país. (2)

Por exemplo, o Item 9 do Art. 8º prevê a criação, no Município da Corte e nas Províncias mais importantes, de escolas profissionais destinadas a dar a instrução técnica que mais interesse às indústrias dominantes. Prevê também a criação de escolas especiais destinadas ao ensino prático das artes e ofícios "de mais imediato proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades".

Como vemos, Leôncio de Carvalho já chamava a atenção para a necessidade de criação de escolas profissionais destinadas a prover as necessidades do comércio e da indústria.

Muito embora as reformas votadas por lei não pudessem ser imediatamente aplicadas pelas escolas oficiais, a verdade é que o Brasil crescia; colégios particulares multiplicam-se (3) e o nível do ensino ,

(1) Cf. Annaes do Parlamento, in Josephina Chaia - Financiamento Escolar no Segundo Império: Primeiro Prêmio Nacional de Administração Escolar. Marília, 1965, (Boletim nº 2 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada, nº 2) p. 49.

(2) Entre outras determinações dignas de nota destacamos: a criação de pequenas bibliotecas e museus escolares nos distritos (Art. 7º); a criação do curso primário para alfabetização de adultos (Item 4º, Art. 8º); conceder as prerrogativas do Colégio Pedro II aos estabelecimentos de instrução secundária que seguirem o mesmo plano de estudos, funcionando regularmente por mais de sete anos e tendo apresentado, pelo menos, sessenta alunos graduados ou bacharelem letras; permite a associação de particulares para fundação de cursos onde se ensinem as matérias que constituem o programa de qualquer curso oficial de ensino superior, sendo que essas instituições terão o título de faculdade livre (Art. 21).

(3) Entre outros: Colégios do Caraça, Campo Belo, Congonhas do Campo, em Minas; São Pedro de Alcântara em Petrópolis; Ginásio do Barão de Macaúbas e Colégio de São João, na Bahia; Ateneu Sergipano; Colégios Stall, Menozes Vieira, Abílio, Externato Aquino, Colégio Progresso, no Rio de Janeiro; Colégio dos Jesuítas em Santa Catarina; Colégio São Luís, em Itu; da Sociedade Culto à Ciência, em Campinas; "Mackenzio Colloge" e Colégio Piracicabano, em São Paulo

por força de várias circunstâncias, vai-se apurando.

"A livre concorrência e a rivalidade que se estabeleceu entre os colégios favorecendo o florescimento das instituições particulares e fazendo saltar da nebulosa do ensino uma constelação de valores, contribuíram ainda para introduzir no jogo da vida educacional do país, forças pedagógicas novas, acasteladas, como em pequenos redutos de reação, nos estabelecimentos leigos de ensino devidos à iniciativa privada. Os primeiros movimentos de renovação partiram, de fato, dos colégios leigos mais progressistas e adiantados, quer sob a inspiração direta dos seus fundadores, quer pela ação de professores contratados na Europa ou recrutados entre os melhores elementos do magistério nacional e entre os homens mais cultos das "colônias estrangeiras". (1)

Em 24/3/1881, segue-se a reforma do Barão Homem de Melo, pelo Decreto nº 8 051, que nenhuma alteração de estrutura trouxe.

Rui Barbosa, pelo Projeto nº 224 (2), pretendia a escola popular sob a direção imediata do governo, "que põe nas mãos dos poderosos toda a força e toda a ação", ao lado da administração escolar localizada em distritos territoriais sob a superintendência do Estado, "que desporta e educa a inteligência e os interesses locais..."

Assim, estariam lado a lado, "associadas pela autoridade comum do Estado, as escolas criadas e mantidas à custa do orçamento nacional e as escolas instituídas e sustentadas às expensas de um orçamento particular votado em assembleias locais".

O plano de Rui era atenuar a situação privilegiada do Município da Corte em relação às províncias que não recebiam subsídio nenhum do Estado.

Também neste mesmo ano, Almeida Oliveira apresenta na sessão de 18 de setembro o projeto que "reorganiza o Ensino Público Inferior e Superior". (3) O referido projeto estabelece, em seu Art. 1º, que o Estado contribuirá com a metade das despesas que as Províncias fizerem a bem do ensino público, se for o ensino organizado e ministrado de acordo com as disposições da lei. O programa de ensino seria distribuído: ensino inferior, ensino profissional e ensino superior, sendo o inferior dividido em primeiro e segundo grau.

(1) Fernando de Azevedo - A Cultura Brasileira. Op. cit., p. 99

(2) Rui Barbosa - Parcer o Projeto da Comissão de Instrução Pública. In: Anaes do Parlamento Brasileiro, Tipografia Nacional, 1882, tomo VII, sessão de 1882, Projeto nº 224.

(3) Anaes do Parlamento Brasileiro, sessão de 1882. Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1882, vol. V, Projeto de Reorganização do Ensino Público Inferior e Superior.

Na sua exposição de motivos declara que entre o ensino inferior e o superior não deve haver separação, que um "todo gradual harmonioso" torne possível que "o ensino inferior dê ao superior alunos habilitados para compreender as matérias que vão estudar, e o superior no menor prazo possível entregue a sociedade os profissionais por êle formados". Propõe-se educar a juventude como "cidadãos destinados às profissões mais elevadas..."

Procurando ainda tornar o Brasil um país industrial, o projeto "manda difundir instrução própria a cimentar e desenvolver tôdas as indústrias, desde a extrativa até a que depende das mais difíceis combinações científicas".

Analisando a situação precária em que se encontra o país em tôdas as atividades, setores e modalidades de ensino, conclui: "temos poucos homens públicos de vistas bastante largas para compreender e dominar o complexo das questões científicas de que depende o desenvolvimento e o progresso do país".

Almeida Oliveira preocupou-se com todos os setores de ensino, demonstrando uma acuidade de observação e alcance de visão realmente invulgares. Entre outras medidas propõe:

- Nas vilas onde houver oficina de trabalho mecânico vantajoso ao Estado e ao povo, o governo proporcionará o aprendizado.
- As escolas de agricultura terão um terreno anexo para as práticas das principais culturas do país.
- Todos os orçamentos apresentarão fundos para a construção de casas escolares com acomodações para os professores, substitutos e adjuntos.

Antônio Cândido da Cunha Leitão foi o relator do projeto para o "desenvolvimento da instrução pública nas províncias e elevação do ensino secundário em todo Império", em 1886. (1)

Preocupando-se predominantemente com a situação do ensino secundário, Cunha Leitão aceita plenamente que o curso primário continue, como até aquela data, a ser regido por uma lei votada trinta e dois anos antes, em 17 de fevereiro de 1854. Observa êle que o ensino secundário é o "que mais concorre para o desenvolvimento da inteligência e de cuja solidiez depende o progresso dos estudos superiores, está em decadência". E

(1) Annaes do Parlamento Brasileiro, 1a. sessão da vigésima legislatura, 4/8 a 3/9/1886. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1886, vol. IV, p. 4-21.



afirma que esse ensino é realizado apenas com "o fim material de vencer os exames exigidos como preparatórios para a matrícula nos cursos superiores".

Com muita lucidez, Cunha Leitão descreve a situação do ensino secundário no Município Neutro: "A sofreguidão dos alunos em obter as aprovações, tal ou qual indiferença dos pais, o pouco escrúpulo dos professores e diretores de colégios, e a condescendência dos examinadores dão causa a extraordinários abusos, e, salvo honrosas exceções que felizmente há, os estabelecimentos particulares de ensino secundário são casas comerciais, que, descurando o progresso e adiantamento dos discípulos, buscam somente auferir mais largos interesses, anunciando grande lista de aprovações, como chamariz de maior frequência."

Se no Município Neutro eram assim o ensino secundário, não será difícil imaginarmos a situação nas Províncias.

Para sanar os males deste ramo do ensino propunha ele.

- estabelecer um tipo oficial de ensino secundário;
- proporcionar maior conhecimento aos que pretenderem dedicar-se às carreiras das letras;
- firmar o princípio da exigibilidade de cursos regulares;
- realizar exames apenas em estabelecimentos oficiais.

É com a proclamação da República que os objetivos da escola secundária começam a receber a atenção por parte dos legisladores. Nesse novo período para a vida brasileira, é Benjamin Constant que redige a primeira reforma da instrução primária e secundária do Distrito Federal. (1)

Realmente o colégio proposto é uma volta ao enciclopédismo. Embora conservando o latim e o grego, a orientação positivista de Benjamin Constant determina que o ensino secundário integral, dado no Ginásio Nacional, será de sete anos, onde figurarão as ciências fundamentais na mesma ordem da classificação comtiana.

Pelo caminho aberto por Benjamin Constant seguem as outras reformas.

O Ginásio Nacional, de acordo com o regulamento de Fernando Lobo, Decreto nº 1 194, de 28/12/1892, tem por fim "proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária necessária e suficiente" para:

(1) Decreto nº 981, de 8/11/1890



- matrícula nos cursos superiores;
- bom desempenho do cidadão na vida social.

Amaro Cavalcanti pretende mais do Ginásio Nacional. O Decreto nº 2 857, de 30/3/1898, determina que sua finalidade é proporcionar à mocidade brasileira a "instrução secundária e fundamental necessária e suficiente" para:

- bom desempenho dos deveres de cidadão;
- matrícula nos cursos de ensino superior;
- obtenção do grau de bacharel em ciências e letras.

Amaro Cavalcanti tenta uma conciliação entre o humanismo e os estudos menores, e determina que o ensino no Ginásio Nacional será dividido em dois cursos:

- curso propedêutico realista em seis anos;
- curso clássico ou humanista, em sete anos;

Epitácio Pessoa não inclui a formação da cidadania nos objetivos da escola secundária. A reforma do Regulamento do Ginásio Nacional assinada por ele no Decreto nº 3 914, de 26/1/1901, estabelece, no Art. 1º, que a referida instituição escolar tem por fim:

- proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior;
- fornecer o grau de bacharel em ciências e letras.

A reforma Epitácio Pessoa aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, estabelecendo as condições de equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário aos federais congêneres. A equiparação é concedida depois de dois anos de inspeção por um Delegado Fiscal nomeado pelo Governo. Essa equiparação livrou da fiscalização do Governo Geral todos os estabelecimentos de ensino secundário particular e estatal.

Visava o reformador à uniformização do ensino secundário no país. No entanto, "não se mostrou instrumento eficaz para levar o ensino secundário brasileiro à adoção de uma organização que correspondesse à direção do processo de desenvolvimento dos educandos segundo critério de objetivos pedagógicos perfeitamente definidos". (1)

A facilidade com que foram feitas as concessões de equiparação, a ausência de uma eficaz fiscalização aos estabelecimentos equiparados na ocasião da realização dos exames, fizeram fracassar a tentativa de

(1) Geraldo Bastos Silva - Introdução à Crítica do Ensino Secundário. Op. cit., p. 294.



uniformizar o ensino secundário.

Além desses, outros motivos justificam o fracasso dessa tentativa: a equiparação "não era procurada por motivo de uma adesão sincera e completa à idéia do ensino seriado, mas com o propósito de obtenção do direito de concessão de certificados e diplomas equivalentes aos do estabelecimento federal, para fins de matrícula nos cursos superiores, sem que os alunos dos estabelecimentos particulares precisassem para isso submeter-se a exames nos estabelecimentos oficiais, com intuitos outros, ou por se sentir a ausência de significação educacional de tais exames". (1)

Rivadavia da Cunha, em 1911 (2), liberta o Colégio do Pedro II da "preocupação subalterna de cursos preparatórios" e determina suas finalidades:

- Proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável às exigências da vida;
- difundir o ensino das ciências e letras.

Esta reforma põe fim à equiparação do ensino e estabelece o exame vestibular.

Em 3/5/1911, na sessão solene de abertura do Congresso Nacional, sob a presidência de Quintino Bocaiuva (Vice-Presidente do Senado) é lida a mensagem do Presidente Hermes da Fonseca.

Na questão da Instrução Pública, a mensagem refere-se ao "estado de extrema decadência e miséria a que tinham baixado, no país, os estudos superiores e secundários..."

Referindo-se à reforma Rivadavia, o Presidente tem "funda da esperança de que a nova organização dará excelentes frutos, sendo que já não é pouco o fato de retirar de tal matéria a intervenção do poder público e entregá-lo à consciência esclarecida das congregações, as quais, de ora em diante, não mais poderão dividir com o Governo a responsabilidade da decadência ou da desmoralização do ensino. A elas cabe o futuro e o que êste produzir, a elas tão somente será devido". (3)

No entanto, a reforma não produziu os "excelentes frutos" esperados pelo Presidente, porque ela "não só restringe a ação central à

(1) Geraldo Bastos Silva - Introdução à Crítica do Ensino Secundário. Op. cit. , p.293

(2) Decreto nº 8 659, de 5/4/1911.

(3) Anais da Câmara dos Deputados :sessões de 27/4 a 3/5/1911. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1911, vol. I , p. 24.

manutenção dos estabelecimentos de ensino superior e secundário criados pelo Governo Federal, como também, delega sua supervisão a um órgão autônomo, o Conselho Superior de Ensino" (1), cuja ação era estabelecida no seu artigo 5º, onde se previa que o Conselho "substituirá a função fiscal do Estado; estabelecerá as ligações necessárias e imprescindíveis no regime de transição, que vai da oficialização completa do ensino, ora vigente, à sua total independência futura, entre a União e os estabelecimentos de ensino".

Em resumo, a lei visava através do referido artigo a autonomia total do ensino.

O Art. 15 define o Presidente do Conselho Superior como "pessoa de alto e reconhecido valor moral e científico, e familiarizado com os problemas do ensino".

Isentos de autorização governamental e de fiscalização, os institutos particulares passaram a ser considerados, de acordo com Art. 2º, "corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático, como do administrativo"; e o Art. 1º previa que os institutos criados pela união "não gozarão do privilégio de qualquer espécie". Por estas razões somos do parecer que esta reforma, também influenciada pelo positivismo, "foi uma dura ilusão, que custou caro à nação, que até hoje paga alto preço por essa política desavisada; (...) a escola não tinha função educativa; era apenas uma agência de exames".(2)

A Lei Maximiliano, Decreto nº 11 530, de 18/3/1915, embora mantendo o vestibular, estabelece a equiparação dos estabelecimentos estaduais, assegurando aos alunos dos colégios particulares a possibilidade de prestação de exames de preparatório no Colégio Pedro II, bem como nos colégios estaduais equiparados.

Segundo o Art. 28 do referido decreto, "O Conselho Superior do Ensino será o órgão consultivo do Governo e seu auxiliar imediato para a fiscalização dos institutos oficiais e dos equiparados a êses".

A Academia que requerer a equiparação será "inspecionada" por "um brasileiro familiarizado com as questões de ensino, o qual será nomeado em comissão..." (Art.13).

(1) Geraldo Bastos Silva - Introdução à Crítica do Ensino Secundário. Op. cit., p. 298

(2) Nair Fontes Abu-Merhy - A Flexibilidade dos Currículos no Ensino Médio Brasileiro. Tese de habilitação à docência livro de Administração Escolar e Educação Comparada, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná. Rio de Janeiro, 1957, p. 63.



Depois da verificação feita ao instituto, de acôrdo com o Art. 14, o inspetor apresentará relatório circunstanciado que possibilitará ou não equiparação.

Não será concedida a equiparação ao Colégio Pedro II e às Academias oficiais, respectivamente:

- a estabelecimento de instrução secundária mantido por particulares com finalidade de lucro ou propaganda filosófica ou religiosa;
- a academia que funcione em cidade com menos de com mil habitantes, salvo se fôr capital do Estado com mais de um milhão de habitantes e o instituto fôr fortemente subvencionado pelo govêrno regional.

O limite de equiparação é fixado no Art. 26. Onde houver uma academia oficial só será equiparada uma particular e não podem ser equiparadas às oficiais mais de duas Academias, de Direito, Engenharia ou Medicina em cada Estado, e no Distrito Federal.

Enquanto continuávamos a estabelecer a escola secundária, "suficiente para ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular (1), a "Comission of Reorganization of Secondary School", formada em 1918 por educadores norte-americanos, propõe a reorganização baseada na mudança que se operou na sociedade, no tipo de aluno da escola secundária e na teoria educativa.

Os princípios gerais da escola secundária em uma sociedade democrática foram estabelecidos pela referida Comissão, que chegou à seguinte conclusão: a educação em uma democracia, dentro ou fora da escola, deve desenvolver em cada indivíduo o conhecimento, os interesses, os ideais, os hábitos e os poderes pelos quais êle encontrará seu lugar e usará êste lugar para encaminhar-se a si mesmo e à sociedade para os fins mais nobres.

Esta foi uma das amplas determinações dos objetivos da escola secundária, conhecidos comumente como os "Sete Princípios Cardiais da Escola Secundária":

- "1. Health,
2. Command of the fundamental processes,
3. Worthy home membership,
4. Vocation efficiency,
5. Citizenship,

(1) Decreto nº 11 530, de 18/3/1915.



6. Worthy use of leisure time,

7. Ethical character."(1)

Nesse mesmo ano, Inglis (2) sugere três importantes objetivos da escola secundária:

1. A preparação do indivíduo como cidadão em perspectiva e membro cooperador na sociedade: "the social-civic aim".
2. A preparação do indivíduo como um trabalhador e um produtor em perspectiva: "the economic-vocational aim".
3. A preparação do indivíduo para aquelas atividades que embora envolvam a ação individual, a utilização das horas de lazer e o desenvolvimento da personalidade, são de grande importância para a sociedade: "the individualistic-vocational aim".

Enquanto nos Estados Unidos já surgiram preocupações desse tipo, aqui a tendência era para facilitar cada vez mais ao estudante o desincumbir-se de seus deveres de estudo.

Um decreto de janeiro de 1920 "considera válidos para os estudantes já matriculados em estabelecimentos oficiais ou equiparados de ensino superior os exames de preparatórios prestados perante comissões examinadoras dos institutos daquela natureza que funcionavam nos Estados, e, atualmente, equiparados aos oficiais" (3), poupando-os, portanto, de um exame mais sério como o que seria feito no estabelecimento oficial.

O Decreto nº 16 782 A, de 13 de janeiro de 1925, estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino e reforma o ensino secundário e o superior. Em sua seção quarta, Art. 47, determina que o ensino secundário é prolongamento do ensino primário para fornecer a cultura média geral do país. Compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos.

Em 4 de abril de 1932, o Decreto nº 21 241, de Francisco de Campos, consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental, em cinco anos e complementar, em dois anos. O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais. Os Arts.

(1) Cardinal Principles of Secondary Education. U.S. Bureau of Education Washington D.C. Government Printing Office, Bulletin nº 5, 1918, p. 5-10.

(2) Alexander Inglis - Principles of Secondary Education. Boston, Houghton Mifflin Company, 1918, p. 368.

(3) Decreto nº 4 074, de 20/1/1920.

5º, 6º, 7º determinam as disciplinas obrigatórias para os candidatos, respectivamente, dos cursos jurídicos, de medicina e engenharia.

Em 1/4/1942, Gustavo Capanema dirige ao Presidente da República exposição de motivos que o levaram a propor a reforma do ensino secundário. São, realmente, dignas de reflexão as considerações que êle faz em tôrno da sua concepção do ensino secundário: "O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo, a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, o bom assim de nos a - centuar e elevar a consciência humanística.

Este último traço definidor do ensino secundário é de uma decisiva importância nacional e humana. (...) O ensino secundário tem mais precisamente por finalidade a formação da consciência patriótica.

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico no mais alto sentido da palavra, isto é, um onsino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, o bom assim, dos perigos que a acompanham, cor - quem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino.

Um ensino secundário que se limitasse ao simples desenvol vimento dos atributos naturais do ser humano e não tivesse a fôrça de ir além dos estudos de mera informação literária, científica ou filosófi ca, que fôsse incapaz de dar aos adolescentes uma concepção do que é o homem, uma concepção do ideal da vida humana, que não pudesse formar, em cada um dêles, a consciência, a significação histórica da pátria e da im portância de seu destino no mundo, assim como o sentimento da responsabi lidade nacional, falharia à sua finalidade própria, seria ensino secundá rio apenas na aparência e na terminologia, porque de seus currículos não proveriam as individualidades esclarecidas de sua missão social e patrió tica, e capazes de cumpri-la." (1)

Lauro de Oliveira Lima comenta a respeito: "A expressão (olitos condutoras) é bem o reflexo das influências nazistas que então se

(1) Vandick Londres da Nóbrega - Enciclopédia da Legislação do Ensino. Rio de Janeiro, 1952, p. 311-312.



faziam sentir, principalmente do facismo italiano, onde se foi buscar(reforma Gentile) a inspiração para a nossa reforma educacional. Dissesse o texto legal apenas elites, termo ambíguo, possível de ser conciliado com a prática democrática, e nada haveria a criticar. Mas, o adjetivo condutoras mostra claramente o objetivo antidemocrático que se perseguia em educação. Não acreditamos que fôsse consciente a transposição, para a nossa pátria, da noção de fuehrer ou de duce, propagada pela imprensa nazista e fascista como forma natural de condução dos homens. Provavelmente, escapou a expressão como sintoma do clima ideológico que envolvia o mundo na ocasião.

E que, em toda parte, alardeava-se a falência do homem comum, depois revitalizada pela democracia cristã italiana. A idéia do super-homem do filósofo alemão empolgara muitos espíritos, convencendo-os de que certos indivíduos nasceram com o destino de conduzir o rebanho humano, possuidores de uma inteligência excepcional da força olímpica dos deuses. Era o descrédito total do senso comum, esta espécie de inteligência da comunidade, resultante do livre arbítrio, sinal da vocação social do homem desde o fogo do conselho das tribos primitivas até a Assembleia Geral das Nações Unidas." (1)

Dando maior importância ao ensino secundário, ao definir sua tríplice finalidade, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (2), de Gustavo Capanema, estabelece:

- formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
- acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
- dar a preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Ao fixar as disposições transitórias para a execução da Lei Orgânica do ensino Secundário, o Decreto-Lei nº 4 245, de 9/4/1942, define "colégio" como o estabelecimento de ensino secundário que mantenha, sob inspeção do Governo Federal, o curso complementar, de acordo com o Decreto nº 21 241, de 4/4/1932; e o "ginásio", como o estabelecimento de ensino secundário que mantenha sob inspeção do Governo Federal somente o curso fundamental. O Art. 3º estabelece que o ginásio, sendo

(1) Lauro de Oliveira Lima - Tecnologia, Educação e Democracia. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S.A., 1965, pp.163-164.

(2) Decreto-Lei nº 4 244, de 9/4/1942.



de caráter permanente a inspeção federal sobre êle exercida, poderá requerer ao Ministro da Educação que lhe seja autorizado o funcionamento como colégio, observadas as disposições regulamentares que para êste e -- feito foram decretadas.

A Lei nº 1 821, de 12/3/1953, dispõe sobre o regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio, para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

Nair Fontes Abu-Merhy compara a presente lei ao "Educational Act", da Inglaterra: "Não tendo sido possível tocar na estrutura da escola secundária, o legislador equiparou outros cursos médios e secundários. As consequências dêsse ato são imprevisíveis, tanto para a reorganização da escola secundária, pelo compromisso que tom com as outras modalidades do nível médio, mas especialmente para com a estrutura universitária brasileira, para onde convergem estudantes de linhas bem diferenciadas."⁽¹⁾

E, finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases, nº 4 024, de 20/12/1961, no Art. 33 do Cap. I, Título VII, determina: "A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente."

Tentando ampliar a compreensão do objetivo expresso pela Lei de Diretrizes e Bases: "formação do adolescente", procuremos fixar alguns conceitos a respeito.

Formar o adolescente é ajudá-lo a crescer física, emocional, social e intelectualmente.

O ensino secundário diante do objetivo tão importante, não deve estruturar-se em termos utópicos, "pois que é verificado por um organismo dentro do qual atuam individualidades e se exteriorizam, às vezes, concepções pessoais. E antes, uma adaptação de múltiplas formas de atividade e de idéias pessoais a algo estabelecido, com o fim de concretizar aspirações". (2)

Segundo Vivanco, por ser encarregada da formação do adolescente, a escola secundária "es un verdadero centro de educación en la etapa más trascendente de la vida y no un simple plantel de instrucción en letras y ciencias". (3)

(1) Nair Fontes Abu-Merhy - A Flexibilidade dos Currículos no Ensino Médio Brasileiro. Op. cit., p. 19.

(2) Antooio Grompone - Os Problemas do Ensino Secundário. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 8, nº 23, julho-agosto, 1946, p. 235-244.

(3) Martín Rodríguez Vivanco - Inspección Escolar. Havana, Cultural S.A 1948, vol. I, p. 35.

Conforme lembra Maurice Debesse: "que l'adolescence est un âge fermé, volontiers secret, qui se dérobe aux questions ou fournit des réponses sujettes à caution; qu'elle est aussi un âge changeant, dont le comportement peut déconcerter l'observateur averti, et qu'enfin elle s'illusionne volontiers sur elle". (1)

Principalmente dignas de interesse parecem-nos as funções da Educação Secundária sugeridas pelo "Committee on Planning" (2), aproximadamente duas décadas após a apresentação dos Princípios Cardiais da Educação Secundária. Aponta êle dez funções para a Escola Secundária que, como veremos, servem de auxílio à formação do adolescente:

1. "Integration"

Continuar através de um programa definido a integração dos alunos. Isto deve acontecer num nível crescente até que o conhecimento comum desejado, apreciações, atitudes e práticas sejam firmemente fixadas. A escola secundária tem a função de integrar os alunos uns com os outros e com a sociedade.

2. "Satisfaction of needs"

Satisfazer às necessidades imediatas dos alunos e às prováveis do futuro, à medida que a sua maturidade o permita. As necessidades dos alunos devem formar a base para a organização do currículo.

3. "Revelation of the racial heritage"

É legítima função da escola secundária familiarizar os jovens com os meios de vida, apresentar-lhes um modo acertado de viver, revelar-lhes as oportunidades nos maiores campos de sua experiência cultural.

4. "Exploration of interests, aptitudes and capacities"

Explorar de modo crescente interesses especializados, capacidades e aptidões dos alunos, para os quais tenham manifestado particular tendência.

5. "Systematization and application of Knowledge"

Sistematizar e aplicar os conhecimentos, principalmente através de leis e princípios.

(1) Maurice Debesse - L'Adolescence. 4a. ed., Paris, Presses Universitaires de France, 1951, p. 15.

(2) Committee on Planning, Talking it Through: a Manual for discussion Groups, National Association of Secondary-School Principals. Washington, D.C., National Education Association, 1938. Citado por J.B. Edmonson, J. Roemer; F.L. Bacon - The Administration of the Modern Secondary School. 4a. ed., New York, The Macmillan Company, 1959, p. 40-42.

6. "Establishment and direction of interests"

Estabelecer e desenvolver interesses nos maiores campos da atividade humana como meios de conseguir felicidade, progresso social e crescimento contínuo.

7. "Guidance"

Orientar os alunos, com base em informações obtidas através de estudos pessoais profundos e precisos, para o máximo ajustamento da personalidade, e para as profissões nas quais eles possam ser bem sucedidos e felizes.

8. "Methods of teaching and learning"

Empregar, em todos os cursos, métodos que exijam pensamento independente, envolvam princípios elementares de pesquisa e proporcionem prática inteligente, individual e cooperativa em atividades desejáveis.

9. "Differentiation"

Aumentar gradualmente a educação diferenciada com base nas capacidades, aptidões e interesses demonstrados nos primeiros anos. A escola secundária deve cuidar de proporcionar previamente e justamente com uma diferenciação, uma educação geral equilibrada e proveitosa.

10. "Retention and direction of pupils"

É dever da escola secundária dar a todos os alunos oportunidades de aproveitar a educação ministrada, encaminhando-os, depois, ou para um curso superior ou para um trabalho bem sucedido.

Em 1933, o "Social-Economic Goals" vem reforçar os Princípios Cardiais, apresentando um relatório onde formula os objetivos da escola secundária em dez itens: (1)

1. "Hereditary Strength"

A sociedade exige altos padrões de eficiência física e mental em relação à força hereditária. Daí os dois objetivos a cargo da escola:

- a, manter o bom estar biológico do indivíduo;
- b, assegurar uma base biológica sadia para a nação.

2. "Physical Security"

A escola deve procurar todos os meios de preservar a saúde dos jovens; proporcionar-lhes e à sociedade melhores padrões de saúde; lutar contra as más tendências hereditárias ou recebidas no lar; preparar os jovens para serem melhores cidadãos e elevar os padrões de saúde da comunidade.

(1) Citado por J.B. Edmonson, J. Roemer e F.L. Bacon - The Administration of the Modern Secondary School. Op. cit., p. 32-34.



3. "Participation in an evolving culture through skills, technics, and knowledges"

Todo indivíduo deve saber usar essas habilidades, técnicas e conhecimentos que o capacitarão, dentro do seu limite, a usar e desfrutar a cultura de seu grupo.

4. "Participation in an evolving culture through values, standards, and outlooks"

A escola deve enfatizar e dar apoio a valores relativamente permanentes da sociedade, como justiça, verdade, reconhecimento da autoridade regularmente instituída e respeito aos direitos e sentimentos dos semelhantes.

5. "An active, flexible personality"

As escolas devem desenvolver a iniciativa, flexibilidade de pensamento e conduta, discriminando julgamento e escolha, diferenças individuais e cooperação.

6. "Suitable occupation"

Uma vida feliz no trabalho é o primeiro requisito para uma personalidade ideal. A sociedade deve prover orientação para os jovens se ajustarem à ocupação adequada e ver se progredem de maneira normal na profissão escolhida.

7. "Economic Security"

A insegurança financeira pode arruinar a personalidade e a saúde do indivíduo; e como os métodos usados pela sociedade nesse setor são inadequados, cabe à escola fornecer um esclarecimento sobre o assunto e um meio do aluno obter um julgamento inteligente e uma ação objetiva.

8. "Mental Security"

Dadas as mais variadas opiniões e controvérsias que existem em todos os campos, o adolescente muitas vezes tem a sua segurança mental abalada. É portanto nesse período que ele mais necessita de ajuda, pois enfrenta graves problemas de ajustamento. É grande a responsabilidade da escola secundária em relação à solução dessas dificuldades.

9. "Freedom"

A liberdade de expressão do pensamento, escolha do cônjuge, lugar de residência, modo de vida, religião, reunião, escolha da profissão, etc., deve ser assegurada a todos. A escola secundária tem a responsabilidade de formação de um correto emprego da liberdade.

10. "Fair play"

Dois meios podem assegurá-lo: o compulsório, representado pelo governo, e o voluntário assegurado pela própria disciplina de grupo.

pos organizados. Para compreender os seus objetivos os cidadãos devem transferir seus interesses individuais para os interesses sociais. Cabe à escola secundária desenvolver êsses interesses em fins práticos e específicos.

Franklin Bobbit (1) já se preocupava com a formação do adolescente, e principalmente com o futuro cidadão, ao estudar o método da "análise da atividade", colocando os objetivos da escola secundária nas seguintes áreas:

- "1 - intercomunicação social
- 2 - conservação da eficiência física
- 3 - cidadania eficiente
- 4 - contatos e relações sociais gerais
- 5 - ocupações de lazer
- 6 - eficiência mental geral
- 7 - atividades e atitudes religiosas
- 8 - responsabilidades paternas
- 9 - atividades práticas generalizadas
- 10 - atividades ocupacionais."

Como vemos, a análise da atividade de Bobbit baseia-se na idéia de que a educação deve preparar os homens e as mulheres para as atividades de todas as espécies que criem ou possam criar uma vida adulta bem formada. A educação secundária, diz êle, prepara para a vida adulta e não para a vida infantil. Sua responsabilidade fundamental é preparar os cinquenta anos de maturidade e não os vinte anos de infância e juventude.

Bobbit é, portanto, contrário à idéia de que o único objetivo da educação secundária é apenas preparar para a próxima etapa da vida estudantil. Para êle, educamos para o longo curso da existência humana que se estende além da escola.

Bent e Kronenberg (2) ampliam os objetivos, visando primordialmente as relações entre os indivíduos em sociedade; pensam nas funções da escola secundária numa democracia:

- 1. A escola secundária deve lutar constantemente para "to be of greater service to youth and to help them in their life-adjustment problems".
- 2. Todos os serviços que a escola provê devem ter valor educativo, seja direta ou indiretamente. Isto porque

(1) Franklin Bobbit - How to Make a Curriculum. Mass Hought Mifflin Company, 1924, p. 8-31.

(2) R.K. Bent & H.H. Kronenberg - Principles of Secondary Education. 4^{ed} New York, McGraw-Hill Book Company, 1961, p. 157-158.

alguns casos, "the services, such as transportation, make it possible for students to attend school; but even these should provide some opportunities for instruction".

3. Os serviços que cada escola provê, aos alunos "should be determined on the basis of needs".

4. Muitas das funções da educação secundária são alcançadas mais através do programa total da escola, do que por meio da instrução direta de alguns cursos. Por isso, "all teachers should be aware of the functions and attempt to organize the school's program of educational activities so that they will be achieved".

Esses autores fizeram uma apreciação dos falsos objetivos da escola secundária, e apresentam uma lista de quatro objetivos acidentais: ganhar mais dinheiro, elevar-se na escala social e vocacional, adquirir conhecimento pelo prazer do conhecimento e colaborar para manter o prestígio nacional.

A escola como uma instituição, dizem ôles, não pode acolher as necessidades da sociedade como objetivos. Citam Wesley (1) quando apresenta quatro princípios estabelecidos para determinação dos objetivos:

- "1 - ôles devem ter a aprovação da sociedade ou pelo menos de alguns grupos articulados
- 2 - ôles devem ser susceptíveis de serem adquiridos através de instrução
- 3 - ôles devem sugerir atividades que sejam comuns à capacidade da população escolar
- 4 - ôles devem ser verdadeiramente aceites e responsabilizados pela escola."

Douglass focalizava os objetivos educacionais de acordo com os tipos de necessidades da vida: (2)

- "1 - educação para cidadania
- 2 - educação para a vida familiar
- 3 - educação para horas de lazer
- 4 - eficiência vocacional

(1) E.B. Wesley - Teaching the Social Studies, rev. ed. Boston, D.C. Heath and Company, 1950, p. 118-119. Citado por R.K. Bent & H.H. Kronenberg - Principles of Secondary Education. Op. cit. p. 126.

(2) H.R. Douglass - Secondary Education for Youth in Modern America. American Council on Education, 1937, p. 17-25.

5 - saúde mental e física

6 - preparação para a continuidade da vida."

Finalmente, a "Progressive Education Association" estabelece os princípios que devem nortear a orientação do centro na escola secundária, de acordo com as novas imposições da vida moderna: (1)

1. "Freedom to develop naturally"

O aluno deve governar-se de acordo com as necessidades de sua comunidade, não só através da legislação mas também ter oportunidade de iniciativa e expressão próprias.

2. "Interest, the motive of all work"

O interesse deve ser desenvolvido e satisfeito através de a) contacto directo e indirecto com o mundo e suas atividades, e o emprego da experiência adquirida; b) aplicação do conhecimento adquirido e correlação entre os diferentes assuntos; c) consciência de realização.

3. "The teacher a guide, not a taskmaster"

O professor deve, em relação aos seus alunos: a) desenvolver a iniciativa e originalidade; b) encorajar o uso de todos os sentidos; c) treinar os alunos em observação e julgamento; d) ensinar a utilizar-se de várias fontes de informação; e) raciocinar sobre essa informação adquirida; f) expressar enfática e logicamente as conclusões atingidas.

4. "Scientific study of pupil development"

Os registos escolares não devem limitar-se somente às notas dos alunos, mas conter informações sobre características físicas, mentais, morais e sociais que afetam a sua vida adulta e escolar, e que podem ser influenciadas pela escola e pelo lar. Esses relatórios devem ser usados como guias para a observação dos alunos e centralizar a atenção de todos o trabalho do professor ao invés de apenas centralizar a atenção para o ensino da matéria.

5. "Greater attention to all that affects the child's physical development"

As escolas devem proporcionar boas condições a fim de preservar a saúde dos alunos, como por exemplo: salas espaçosas, bem ventiladas e iluminadas, fácil saída para o exterior, enfim tudo para a cooperação com o lar, tornando o cuidado da saúde um dos mais importantes objetivos da adolescência.

6. "Cooperation between school and home to meet the needs of child life"

(1) Citado por J.B. Edmonson, J. Roemer e F.L. Bacon - The Administration of the Modern Secondary School. Op. cit., p. 37-39



A escola e o lar devem prover às atividades e aos interesses naturais que o adolescente exige; essas condições só podem ser atingidas por meio da cooperação inteligente entre pais e mestres.

7. "The progressive school a leader in educational movements"

A escola deve unir as novas idéias ao que o passado legou de melhor.

X

X

X

Como vemos, é extremamente complexa a tarefa educativa. Sem dúvida alguma, a responsabilidade de formar adolescentes é demasiado grande para ser encargo apenas dos responsáveis pela transmissão dos conhecimentos e dos encarregados da avaliação da aprendizagem. Acreditamos pois que a tarefa deve estar afeta a todos quantos vivem relacionados com os estudantes. As necessidades da juventude são inúmeras e devem ser supridas. Dentro dessa visão, a "Comissão de Políticos Educacionais" estabeleceu as "Necessidades Imperativas da Juventude"(1)

1. Toda juventude precisa desenvolver habilidades profissionais e aquelas compreensões e atitudes que fazem do trabalhador um participante inteligente e produtivo da vida econômica. Para esse fim, a maioria da juventude necessita experiência de trabalho supervisionado bem como educação nas habilidades e conhecimento das suas ocupações.

2. Toda juventude precisa desenvolver e manter boa saúde e aptidão física,

3. Toda juventude necessita compreender os direitos e deveres do cidadão de uma sociedade democrática, e ser diligente e competente na execução das suas obrigações como membros da comunidade e cidadãos de um Estado e uma nação.

4. Toda juventude precisa compreender o significado da família para o indivíduo e da sociedade, bem como as condições necessárias a uma vida familiar satisfatória.

5. Toda juventude necessita saber comprar e usar inteligentemente as mercadorias e serviços, compreendendo os valores recebidos pelo consumidor, como as consequências econômicas de seus atos.

6. Toda juventude precisa compreender os métodos científicos, a influência da ciência na vida humana, e os fatos científicos mais

(1) Citado por Harold Albery - Reorganizing the High-school Curriculum. Revised edition, New York, Macmillan Company, 1959, p. 100-101.



importantes a respeito da natureza do mundo e do homem.

7. Toda juventude necessita oportunidade para desenvolver sua capacidade para apreciar a beleza na literatura, arte, música e natureza.

8. Toda juventude precisa estar apta a usar suas horas de lazer muito bem e a fazer uso dela sabiamente, equilibrando as atividades que produzem satisfações ao indivíduo, como aquelas que são socialmente úteis.

9. Toda juventude precisa desenvolver o respeito ao próximo, crescer em seu discernimento dentro dos valores éticos e dos princípios éticos, e ser capaz de viver e trabalhar em cooperação com os outros.

10. A juventude tem que crescer em sua habilidade de pensar racionalmente, expressar seus pensamentos claramente, ler e ouvir com compreensão.

Diante de todas essas necessidades, forçoso se torna que um organismo se conjugue, para levar a bom termo a tarefa.

Um objetivo de tão grande responsabilidade, como o da formação do adolescente, justifica, ou melhor, exige a supervisão de todos que colaboram para sua efetivação, desde a mais alta autoridade escolar até o mais modesto funcionário: supervisão do corpo docente, discente, o administrativo; do prédio e aparelhamento escolar; das disciplinas do currículo e das atividades co-curriculares.

Essa Supervisão deverá ser realizada não só pelas pessoas responsáveis diretamente pela função, mas também e principalmente pelo Conselho da Comunidade, Conselho de Mestres, Conselho de Pais e Conselho de Alunos.



1.2. A Supervisão, seu conceito e seus vários aspectos.

O conceito de inspeção passou por vários aspectos através de sua evolução histórica. Segundo Vivanco, a princípio o inspetor é sinônimo de fiscal, encarregado de descobrir as falhas e irregularidades e de aplicar as sanções. Nesta primeira fase o inspetor é verdadeiro terror dos professores, que vêem nele alguém que os vigia apenas para descobrir seus erros.

Depois o inspetor passa a ser treinador dos professores recém-formados.

Numa terceira fase, o inspetor é um auxiliar do professor. É o caso de New Jersey, nos Estados Unidos, onde o termo "inspetor" foi substituído por "auxiliar" (helping teacher).

Posteriormente passa a ser encarado como técnico científico da educação, pois sua tarefa é a de solucionar os problemas, cientificamente, e resolver as dificuldades do ensino, usando os recursos que a ciência coloca à sua disposição.

Por último, é o líder responsável. Depois de tornar-se um técnico em educação, sua condição de especialista no assunto obriga-o, por seus conhecimentos do serviço da escola, a cultivar as qualidades de um líder. Assim, ao invés de fiscal, torna-se conselheiro dos professores.

Vivanco define a inspeção como sendo "función pedagógica encargada del estudio científico y el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje".(1)

Com o desenvolvimento dos princípios democráticos em todos os setores, dando maior liberdade de desenvolvimento a todos os indivíduos, substituiu-se, também em educação, a figura do inspetor "feitor" pela do inspetor "amigo". Sua função na escola, como vemos, é auxiliar, avaliar e controlar o trabalho do professor para conseguir maior eficiência.

Já W.H. Burton (2) refere-se às funções de inspeção usando o termo "supervisão", indistintamente para as funções antigas e as modernas. Diz ele que enquanto a supervisão moderna se exerce sobre o estudo e a análise do material, do método, dos alunos, professores e circunstâncias modificadoras; a supervisão tradicional limitava-se ao controle da atuação do professor. Portanto, grande é a diferença entre uma e outra no que diz respeito às respectivas áreas de ação: a tradicional, proo

(1) Martín R. Vivanco - Inspección Escolar. Vol. 1. Op. cit., p. 19.

(2) W. H. Burton & L.J. Brueckner - Supervision a Social Process. 3a.ed. New York, Appleton-Century-Crofts, c 1955, p. 13.



cupando-se apenas com um elemento (o professor), é uma atividade casualmente imposta e autoritária, consistindo, via de regra, em visitas e controle. Ao passo que a moderna se volta para múltiplos campos, para os quais é especificamente planejada e organizada, e tendo primordialmente uma função cooperativa.

Através deste paralelo notamos que, para Burton, a supervisão tende cada vez mais a separar-se de seu aspecto puramente expositivo. Dedicase à investigação científica das causas e das circunstâncias, com a finalidade de buscar soluções aos diferentes problemas que se apresentam no campo educacional.

A supervisão moderna faz uso do pensamento reflexivo, para investigar a natureza da educação e suas relações com o indivíduo e a sociedade. Ela tende não só a tornar-se mais objetiva e experimental em seus métodos de acordo com a evolução científica da educação, mas também é participante e cooperante.

As disposições que estabelece surgem de diferentes resultados, fruto da colaboração de diferentes indivíduos e agentes sociais por meio de discussões democráticas dirigidas.

Além disso, a supervisão moderna tende a derivar-se da situação ao invés de impor-se sobre ela. Diante de um problema, ela investiga a sua natureza e suas causas com o fim de tratá-las cientificamente sem aplicar processos esquemáticos que, em muitos casos, não se adaptam às situações.

Inúmeros estudiosos vêm-se preocupando com o problema da definição do termo supervisão, procurando esclarecer sua significação total e delimitar sua área de ação.

Dentro dessa linha, Harris (1) apresenta mais de uma dezena de definições e Good(2), por sua vez, lembra vinte e três expressões que têm o mesmo significado.

Segundo Franseth "supervision should contribute to the educational program in such a way that the quality of living will be improved because of it". (3)

(1) Chester W. Harris - Encyclopedia of Educational Research. 3a. ed. , New York, The Macmillan Company , 1960.

(2) Carter V. Good (editor) - Dictionary of Education. 2a. ed., New York , McGraw-Hill Book Company, 1959.

(3) Jane Franseth - Learning to Supervise Schools. U.S. Office of Education, 1951.

Para McNerney, supervisão "is the procedure of giving direction to, and providing critical evaluations of, the instructional process" e o fim de toda supervisão "...should be to provide students at all levels with better educational services". (1)

Burton e Brueckner consideram a supervisão como "an expert technical service primarily aimed at studying and improving co-operatively all factors which affect child growth and development". (2)

Nair Fortes Abu-Merhy(3), ao conceituar a supervisão, afirma que ela é o "processo pelo qual se orienta a escola como um todo para a prossecução de suas legítimas finalidades". Considera-a ainda como: assistência na formulação das finalidades e objetivos graduais de ensino "para que a escola dote seu pessoal de qualificação necessária ao desenvolvimento do processo educacional. É recorso para que se interpretem os anseios da clientela, quer pela perfeita sintonia com a comunidade da qual emerge, quer pelo conhecimento da natureza de cada educando, segundo a peculiaridade da sua vida na afirmação a desejar-se na idade da adolescência. É estímulo para a melhoria das relações entre os elementos substanciais do ato educativo, as relações entre aluno e professor. É conselho na aplicação dos métodos didáticos e na utilização de todos os recursos que os coadjuvem. É assessoramento. É comparticipação. É apoio para a solução de dificuldades de qualquer natureza. Numa palavra, e no melhor sentido, é liderança educacional".

Ainda dentro das finalidades da supervisão, temos a posição de Briggs e Justman (4) que assim consideram:

1. Compreender melhor os objetivos da educação e o papel da escola em sua concretização;
2. Compreender melhor e atender na medida do possível os problemas e necessidades dos educandos;
3. Exercer liderança democrática com o fim de:
 - promover o aperfeiçoamento profissional,
 - incitar a cooperação entre o pessoal,

(1) Chester T. McNerney - Education Supervision. New York, McGraw Hill Book Company, 1953, p. 1.

(2) W. H. Burton & L.J. Brueckner - Supervision a Social Process. Op.cit p. 11.

(3) Nair Fortes Abu-Merhy - Supervisão Educacional na Escola média. Trabalho apresentado no II Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, Salvador, 1966, p. 4.

(4) Thomaz H. Briggs & Joseph Justman - Improving Instruction Through Supervision. New York, The Macmillan Company, 1952, p. 5-21.

- estimular o desenvolvimento dos professores em exercício,
- tornar mais íntimas as relações entre a escola e a comunidade;
- 4. Estreitar os laços morais entre os professores para melhor cooperação a fim de atingir os fins visados;
- 5. Distribuir adequadamente o trabalho aos professores de modo a capacitá-los ao desenvolvimento de suas tendên-cias e aptidões;
- 6. Amparar os professores no desenvolvimento de sua compotência didática;
- 7. Auxiliar a adaptação dos professores principiantes no magistério;
- 8. Avaliar o trabalho de cada professor através do desen-volvimento dos alunos;
- 9. Auxiliar os professores a resolver os problemas dos a-lunos na aprendizagem, elaborando planos de ensino pa-ra recuperar os alunos em dificuldades;
- 10. Orientar a comunidade a compreender o programa esco-lar;
- 11. Levar a comunidade a participar da escola;
- 12. Defender os professores em caso de solicitação exagorada por parte da comunidade, defendendo-os do desperdício de tempo e energia.

Quanto às modalidades de supervisão, eles apresentam qua-

tro:

- 1. Corretiva - localiza os erros para corrigi-los.
- 2. Preventiva - evita que o professor erre.
- 3. Construtiva - desenvolve técnica e a personalidade do professor.
- 4. Criativa - estimula o pessoal para uma obra criadora, considerando cada professor um artista em educação.

Ainda uma das boas definições encontradas é a de E.C. Elliot (1) que diz: "a supervisão trata do que, como, quando, a quem, por quem e com que propósitos se deve ensinar". Definição que a Cantanhedo faz lembrar a quadrinha de Kipling (2):

(1) E. C. Elliot - City School Supervision. New York, World Book Co., 1914 p. 12.

(2) Cosar Cantanhedo - Curso de Organização do Trabalho, 4a.ed., São Paulo, Editora Atlas S/A, c 1956, p. 183.



"I keep six honest serving men,
 They taught me all I know.
 Their names are What and Why and When,
 And How and Where and Who."

Concluindo o nosso roteiro de aspectos da supervisão, apresentamos a seguir os princípios gerais apontados por Luis Arturo Lemus (1); princípios que, a nosso ver, preenchem perfeitamente atribuições da função:

1. La supervisión debe ser proporcionada a todos los miembros del personal.
2. La supervisión debe ser derivada y no impuesta a la situación.
3. La supervisión debe ser cooperativa.
4. La supervisión debe ser respetuosa de las diferencias individuales.
5. La supervisión debe reconocer méritos y sacrificios tanto como defectos.
6. La supervisión debe efectuarse con acciones más que con palabras.
7. La supervisión debe ser científica y democrática.
8. La supervisión debe ser profesional más que personal.
9. La supervisión debe hacer uso de diferentes medios.
10. La supervisión debe ser continua y progresiva.
11. La supervisión debe ser amable y despertar la confianza y cooperación del personal.
12. La supervisión debe ser informal hasta donde sea posible.
13. La supervisión debe ser individual y colectiva.
14. La supervisión debe ser organizada y planeada con anterioridad.
15. La supervisión debe ser evaluada frecuentemente."

Como afirma Moysés Brojon, "a tendência atual procura substituir a inspeção autoritária e fiscalizadora do trabalho dos professores por uma cooperação entre estes e os inspetores, visando ao aperfeiçoamento de todas as atividades, conseqüentemente, a um melhor rendimento delas, com uma satisfação geral. Naturalmente, as novas concepções de aprendizagem e ensino elevaram as novas concepções de inspeção. Pode-se

(1) Luiz Arturo Lemus - Organización y Supervisión de la Escuela Primaria. Habana, Publicaciones Cultural, S.A., s.d., p. 150-153.



dizer que a inspeção no sentido de "fiscalização" corresponde ao conceito antigo de educação e, compreendida como "assistência à execução" corresponde ao conceito moderno."(1)

É neste sentido de "assistência à execução" que entendemos a inspeção na escola, uma vez que a questão das relações humanas no trabalho, associada aos princípios de democracia e liderança, vão transformar não só a função desse cargo dentro do organismo escolar, como também, ocasiona a alteração do seu nome. Atualmente, como sabemos, as funções de inspeção passaram a ser chamadas de supervisão.

Que entendemos, afinal, por supervisão? A nosso ver, supervisão é a função encarregada da orientação, avaliação e contrôle de todo organismo material e humano da escola para a realização do seu objetivo.

Orientação, no sentido de dar a direção, guiar, indicar o caminho certo a seguir a fim de alcançar a meta visada.

A supervisão compreendendo a orientação é bem aceita e não há maiores considerações a fazer a respeito. No entanto, muitos não aceitam que a supervisão seja também avaliadora e controladora.

Concordamos com Jordan, quando afirma que o processo da educação inclui três divisões principais: (2)

- a determinação das finalidades e objetivos;
- a manipulação de materiais e métodos, de modo que estes objetivos sejam atingidos;
- a avaliação ou medida dos resultados obtidos.

Segundo o autor, é função da avaliação fornecer informações exatas sobre os resultados da educação "that their evaluation and appraisal can be made with more certainty and with a greater degree of truth". Portanto, o trabalho do professor deve ser avaliado.

Avaliação, segundo Burton e Brueckner (3), "is a process of making value-judgments on the basis of pertinent information that can be gathered about any significant aspect of the educational program".

De acordo com esses autores, a avaliação, no campo da educação, tem sido particularmente afetada por três fatores:

- os esforços para aplicar processos científicos ao estudo e solução dos problemas educacionais;

- (1) Moysés Brejon - Inspeção Escolar e Administração. Caderno nº 12 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da U.S.P., 1958, p. 10.
- (2) A. M. Jordan - Measurement in Education. New York, McGraw-Hill Book Company, 1953, p. 3.
- (3) W.H. Burton & L.J. Brueckner - Supervision a Social Process. Op.cit. p. 206.

- as descobertas das pesquisas na natureza do desenvolvimento da criança e no processo de aprendizagem;
- os conceitos variáveis do papel da escola na ordem social.

Três fatores devem ser considerados num programa de avaliação:

- método de avaliação
- alcance da avaliação
- uso dos resultados da avaliação". (1)

Um programa de avaliação, segundo Torgerson e Adams, pode ser usado para executar funções de:

1. Administração e supervisão

2. Instrução:

- determinar o progresso das crianças em relação às finalidades educacionais;
- proporcionar evidências concernentes a este progresso para as crianças e seus pais;
- descobrir os fatores básicos de quaisquer deficiências;
- determinar as necessidades individuais de retroinamento".

3. Orientação. (2)

De acordo com os mesmos autores, um programa de avaliação deve apresentar as seguintes características:

1. ser baseado numa relação de objetivos educacionais;
2. ser compreensivo, planejando a avaliação do progresso dos alunos em direção a cada objetivo principal;
3. considerar a análise dos objetivos educacionais e subsequente avaliação como um empreendimento cooperativo;
4. ter em mira que a avaliação é um processo contínuo;
5. ser flexível;
6. ser restrito a cada situação local;
7. sua função não deve ser limitada a avaliação do progresso de grupos ou classes, mas também orientar os alunos individualmente e planejar as atividades das classes;

(1) Chester T. McNerney - Education Supervision. Op. cit., p. 76-77.

(2) Theodoro L. Torgerson & Georgia Sachs Adams - Measurement and Evaluation. New York, The Dryden Press, 1957, p. 380-381.

8. Utilizar uma variedade de técnicas.(1)

Troyer e Pace apresentam cinco princípios a serem obedecidos em toda avaliação:

1. os objetivos devem ser formulados;
2. os objetivos gerais devem ser definidos em termos do comportamento específico implicados por eles;
3. descobrir as fontes de evidência que podem ser usadas na observância do comportamento mencionado nos objetivos;
4. desenvolver métodos para a obtenção de todas as evidências desejadas;
5. sumarizar e integrar todas as evidências. (2)

Assim, o exercício da avaliação deve apresentar-se sempre como um estímulo orientador para o professor.

Sem avaliar o trabalho do professor, o supervisor obviamente não poderá orientá-lo. Avaliar com a finalidade de encontrar os pontos positivos do trabalho do professor e incentivá-lo à sua continuação.

Finalmente, a questão mais discutida e menos aceita é a do contrôle.

Segundo Terry, "controlar é o processo de restringir, verificar e motivar esforços, dentro dos campos desejados, de forma que os resultados conseguidos estejam dentro dos limites designados e estabelecidos pelo objetivo".

Para Terry, o controle consiste em:

- determinar o que deve ser feito;
- descobrir o que está sendo feito;
- comparar resultados com expectativas, as quais conduzem a aprovar os resultados ou reprová-los, aos quais deveria ser acrescentado, em caso posterior, aplicando as medidas de correções necessárias."(3)

Para Holden, Fish e Smith, controle é um processo básico, e qualquer que seja o assunto ele abrange os seguintes elementos:

-
- (1) Theodore L. Torgerson & Georgia Sachs Adams - Measurement and Evaluation. Op. cit., p. 381-383.
 - (2) Maurice E. Troyer Y C. Robert Pace - Evaluation in Teacher Education. Washington, American Council on Education, 1944, p. 1-2.
 - (3) George R. Terry - Principles of Management. Illinois, Richard D. Irwin, 1954, p. 267-269.

1. Objetivo - o que é desejado

2. Procedimento

a- plano - como e quando deve ser feito

b- organização - quem é o responsável

c- padrões - o que constitui boa "performance"

3. Avaliação - quanto bem ele foi feito. (1)

Assim conceituado, o controle que o supervisor exercerá não será, absolutamente, no sentido de encontrar as falhas e os erros e aplicar sanções, mas de apresentar os meios de solução para esses pontos negativos.

Essa visão dos objetivos da supervisão, isto é, sua função orientadora, avaliadora e controladora, que acabamos de expor, será o farol norteador de nossa pesquisa daqui por diante.

(1) P.E. Holden, L.S. Fish, & H.L. Smith - Top-Management Organization and Control. New York, McGraw-Hill Book Company, 1941, p. 77.



II. ANALISE DAS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA A
VERIFICAÇÃO DA EFETIVAÇÃO DO OBJETIVO
VISADO.



II. ANÁLISE DAS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA A VERIFICAÇÃO DA EFETIVAÇÃO DO OBJETIVO VISADO.

2.1. O Professor

Como vimos no capítulo anterior, a importância e a complexidade da tarefa educativa estão a exigir uma conjugação de forças que, para poderem funcionar de maneira positiva, necessitam de um controle geral. É nessa necessidade que vemos o papel principal das funções da supervisão escolar.

Assim, além de coordenar os agentes educativos e de controlar o nível de eficiência, a supervisão deverá exercer-se de maneira positiva com relação ao corpo docente.

Evidentemente, no corpo docente está a força propulsora da formação do adolescente. Os demais órgãos e setores da escola devem colaborar de forma direta ou indireta para que a finalidade da escola secundária seja alcançada.

Direção, Orientação e Secretaria do estabelecimento devem ter em dia e em ordem os seus serviços para poderem oferecer ao professor todas as informações que vier a solicitar.

Todos devem formar um círculo em torno do professor para fornecer elementos que o auxiliem a atingir o "status" profissional digno e elevado; e isso acontecerá quando o professor usufruir de condições internas e externas para o pleno exercício de sua função docente.

Quais os requisitos exigidos para que seja atingida essa plenitude profissional? Segundo K.H. Hansen são:

- "1. Better initial selection of teachers.
2. Better training of teachers.
3. More effective teacher-certification laws.
4. Better provisions for in-service growth.
5. More continuity in teacher-service-less casual dropping in and out the profession.
6. A much higher level of teacher competence.
7. Better economic conditions for teachers.
8. Better public response to public education and to those who carry out its work." (1)

Adaptando esses quesitos ao caso brasileiro, a situação é a que segue:

1. "Better initial selection of teachers"

Quem leciona no curso secundário?

(1) Kenneth H. Hansons - Public Education in American Society. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1957, p. 302.



O Capítulo IV, Título VII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio - estabelece em seu Art. 60: "O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio se fará por meio do concurso de títulos e provas..." E o artigo seguinte determina que "o magistério nos estabelecimentos de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente". Assim, ao analisarmos o corpo docente dos sete estabelecimentos de ensino secundário da cidade, encontramos os seguintes resultados:

Dos 118 professores,

31,4% são aprovados por Concurso de Ingresso ao Magistério Secundário;

13,6% são licenciados;

33,0% são portadores de certificado da CADES;

11,0% têm certificado de exame de suficiência;

6,8% têm outros títulos;

4,2% são alunos de Faculdade de Filosofia. (1)

Qualquer uma destas credenciais tem-se mostrado insuficiente, dada a falta de preparação que, via de regra, encontramos nesses elementos.

A seguir, analisaremos rapidamente estes itens, ao longo do presente capítulo, apontando-lhes os defeitos que apresentam, embora sabendo que a maior parte deles são provenientes do processo evolutivo de um país jovem em pleno desenvolvimento. Entretanto, se muita coisa ainda se justificava há anos atrás, hoje já nos parece passível de exclusão. Já podemos começar a pensar na qualidade, acima da quantidade.

Vemos que o Decreto nº 34 638, de 17/11/1953, em seu artigo 2º estabelece que cabe à CADES "promover, por todos os meios a seu alcanço, as medidas necessárias à elevação e à difusão do ensino secundário no país", tendo por finalidade:

"a. tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo, assim, ao ensino, maior eficácia e sentido social.

b. possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária."

(1) Para obtenção destes dados utilizamos o formulário Anexo nº 1. p.



O Art. 3º prevê a maneira de realização dos objetivos acima expostos; no momento interessa-nos o que estabelece a letra "a": promover a realização dos cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário".

Ora, são sobremaneira conhecidos os cursos da CADES. Por um golpe de magia, em um mês os candidatos conseguem um certificado com o qual gozam do direito de lecionar em estabelecimento secundário.

Uma vez ingressado no magistério secundário, o "cadista" torna-se "permanente", até que o lugar venha ~~ser~~ lotado por concurso, pois os diretores dos estabelecimentos só abrem inscrições para lotação dos lugares quando estes estão vagos.

Merece um comentário a maneira como são escolhidos os candidatos à regência de aulas excedentes.

A Portaria nº 307, de 27/9/63, publicada no D.O. de 1/10/63 determina o modelo da inscrição, a relação dos documentos necessários e o número de pontos que serão dados aos diferentes títulos, diplomas, certificados e tempo de exercício do candidato. Pois bem, salvo raras e sempre honrosas exceções, tudo se passa de acordo com a lei, até a hora de atribuição dos pontos e organização da escala. Entre outros meios de colocar o candidato já escolhido pelo diretor (antes mesmo da inscrição) os tão: atribuição errônea de pontos, documentos "esquecidos", sem sua de valorização, soma total errada dos pontos, e outros tantos meios fra dulentos.

Outras vezes o diretor faz corretamente a aquilatação e escala dos pontos obtidos, mas na hora da distribuição das aulas serve-se de outros meios ilícitos: alega ao candidato (quando este tem conhecimento de que as aulas já foram atribuídas a alguém com menor número de pontos) que o prazo da escolha expirou. O candidato jamais tivera conhecimento do prazo. Outro recurso é dificultar de tal modo o horário das aulas, que o melhor classificado desiste. Em seguida o horário é modificado de acordo com as necessidades do estabelecimento ou do "afilhado". Há ainda outro meio de evitar que o melhor classificado consiga aulas: o responsável pela direção apela para a "caridade cristã" e pinta o quadro de tal modo que consegue as aulas para seu protegido.

Não é exagero; isto existe e não é segredo. Professores aposentados, inspetores de ensino primário, filhos de comadres e de profeitos, naturalmente, conseguem aulas.

O que citamos não é fruto de imaginação, mas exemplos verídicos que acontecem todo início de ano. Há inúmeros casos em que os



portadores do cartão da CADES lecionam em estabelecimentos oficiais, onde os licenciandos pleiteiam inútilmente o lugar.

Consideramos da máxima importância, dados os seus objetivos, a realização dos cursos da CADES, mas em lugares onde não haja Faculdades de Filosofia, pois isto de um lado incentivaria o ingresso na -
quele estabelecimento de ensino superior, e de outro daria pelo menos uma orientação aos professores que não têm oportunidade de freqüentar um curso superior.

Apenas julgamos que se deveriam tomar providências para que os cursos fôsem mais longos, pois acreditamos que muito pouco ou quase nada pode ser realizado em apenas trinta dias, se levarmos em conta que os freqüentadores dos cursos da CADES, salvo raras exceções, são pessoas com muito pouco preparo.

Da mesma forma, o normalista que, às vezes, nem mesmo está preparado para exercer suas funções junto aos estabelecimentos a que o diploma lhe confere direito, também exerce função de professor secundário.

Os aprovados em exame de suficiência e os portadores de autorização provisória, também estão longe de preencher as condições necessárias para o bom desempenho das funções de professor secundário, como veremos mais adiante no presente trabalho.

Os professores licenciados pelas Faculdades de Filosofia também necessitam supervisão. São em geral recém-formados com pouca ou nenhuma experiência: durante três anos são orientados para o estudo das matérias e em um ano de didática realizam um mínimo de estágio e adquirem pouca ou nenhuma prática de ensino.

Não podemos pensar em termos de auto-didatismo, embora isso seja uma realidade que existe. Lembremos, por exemplo, a reforma introduzida na Inglaterra pela Lei de 1944. Dada a elevação, para quinze anos, do limite superior da obrigatoriedade escolar, à redução do tamanho das classes, à fundação de inúmeras escolas de currículo chamado moderno (além da guerra que ocasionou escassez do pessoal docente), o Ministério de Educação resolveu criar "Training Colleges" de emergência com cursos de apenas um ano (ao invés de dois), e aceitar, para o magistério, qualquer indivíduo de menos de trinta anos que tivesse cultura ao nível da educação pós-primária e certa experiência adquirida na vida prática e nas forças armadas.

Acreditamos, sem dúvida, que um indivíduo com elevado grau de conhecimento e boa vontade e desejo de progredir possa ser um bom professor. Mas será preciso que seja orientado, que seu trabalho seja ava -



liado, que todos os meios de aperfeiçoamento lhe sejam fornecidos, pois o professor do ensino médio, segundo Onofre de Arruda Pontcado Júnior "deve conhecer a matéria e conhecer mais do que isso. Daí dizer-se que deve saber o que ensinar, como ensinar, quando ensinar e para que ensinar. É do conhecimento profundo da matéria que decorrerá a marcha que seguirá o desenvolvimento do método didático, que será o como ensinar. O quando ensinar se relaciona ao estado de maturidade do educando, pois não seria possível a pesquisa científica em nível de imaturidade do educando. O para que implica as finalidades gerais do ensino médio, do objetivo imediato, e das finalidades da educação em um dado momento histórico-geográfica em uma determinada nacionalidade. Em relação à formação do professor secundário que se realiza, atualmente, nas faculdades de filosofia, ela não pode confundir-se com a formação do cientista. Forma-se o pesquisador para ensinar no ensino superior e não no ensino médio. Um conhecedor profundo da matéria poderá ser um bom professor, mas nem sempre um pesquisador é um bom professor". (1)

Um detalhe que não pode ser esquecido é que o licenciado tem direito de lecionar as mais diversas matérias. Nossos licenciados em Pedagogia, por exemplo, não são apenas professores das matérias que estudaram no curso. Por falta de pessoal docente especializado, lecionam Ciências, História, Matemática e, até mesmo, Português (2). Daí a necessidade maior de supervisão.

2. "Better training of teachers"

A maioria dos países exige estágios do professor secundário antes do ingresso ao magistério.

Na Noruega, depois de um curso de seis anos e meio numa universidade, os que querem dedicar-se ao magistério fazem um curso de seis meses no Seminário Pedagógico, que inclui no programa uma série de horas de prática em escolas secundárias.

Na Suécia, o professor deve fazer um curso especializado de quatro a seis anos, além de um curso de prática pedagógica.

A formação universitária, na Inglaterra, é de três anos. Além disso é preciso ter um curso de aperfeiçoamento de um ano no Instituto Pedagógico de uma universidade, dedicado especialmente aos fundamentos e métodos, bem como à prática do ensino.

(1) Onofre de Arruda Pontcado (Júnior) - A Formação do Professor do Ensino no Médio. In: Revista de Pedagogia, ano II, vol. II, nº 4, julho dezembro, 1956, p. 29-34.

(2) Contrariando o que estabeleceu a Portaria 341, de 1/12/1965.

A Bélgica exige dos candidatos ao magistério secundário, além dos cursos assistidos nas respectivas secções, a frequência a cursos de Pedagogia, e ainda que se submetam a dois exames: o científico e o pedagógico.

Na Alemanha Ocidental, depois do bacharelato os professores estudam oito semanas em uma universidade e, nas férias, assistem como ouvintes, durante dois períodos de quatro semanas cada um, um curso sobre a matéria. Submetem-se depois a exame que compreende dois trabalhos de caráter científico, um dos quais sobre as matérias indicadas e outro optativo entre Filosofia, Pedagogia e Política, com quatro meses de tempo, mais a apresentação dos trabalhos finais em cada uma das matérias indicadas, além de uma prova oral realizada perante uma comissão designada pelo Ministro da Educação. O exame compreende Filosofia, Pedagogia e Política, mais as matérias escolhidas pelo candidato a lecioná-las. Quanto ao exame científico, o candidato deverá mostrar que está capacitado para o ensino.

Depois de cursar a Faculdade de Filosofia durante seis anos, o professor secundário da Dinamarca deve seguir um curso de prática de ensino e outro de Pedagogia Teórica e Sanidade Escolar em quatro meses. O curso prático realiza-se nas escolas determinadas pelo diretor do mesmo e pelo inspetor real ginasial, que também dirige o curso teórico. O professor chamado "adjunktor" só depois de quinze anos de serviço é promovido a "lektor".

Na França, além da licença exigia-se do candidato um certificado de formação pedagógica. A partir de 1950, o certificado de aptidão para o professor do ensino do segundo grau é constituído de duas partes: 1ª. prova prática depois de dois anos de exercício prático e 2ª. prova teórica. Além disso, o professor pode atingir mais um grau, submetendo-se ao exame de "agrégation" constituído de uma prova escrita após um ano de trabalho sob a orientação de um professor, e de um exame oral.

"Ainda não é regra, no Brasil, exigir do professor secundário formação profissional adequada; é verdade que muitos já existem com o curso da Faculdade de Filosofia, mas a exigência não é feita sistematicamente e, neste ponto, reside um dos grandes problemas do ensino médio. Aliás, se tal coisa fosse exigida para que o professor secundário pudesse exercer o magistério, é certo que não haveria (pelo menos agora e nos mais próximos) mestres em número suficiente para atender à população juvenil do nível secundário, quer no ensino oficial, quer no particular. Assim, ainda se pode considerar, como fato corrente, a improvisação do professor. Neste caso, postas de lado as reais vocações, onde se encontra



uma verdadeira . intuição educacional, a grande massa é composta dos que são autodidatas e procuram, quando há noção mais clara de responsabilidade, comparecer regular e pontualmente às aulas, dar todo o programa e obter, pelos meios que julgam bons, a disciplina externa do grupo, isto é, a atitude de respeito e de aparente atenção." (1)

Referindo-se ao problema da qualidade do ensino, Geraldo Bastos Silva, no excelente trabalho Introdução à Crítica do Ensino Secundário, afirma: "Exige, além da lei e de regulamentos adequados, a atividade dos administradores e a capacidade profissional dos educadores, uns e outros ajudados por uma opinião pública devidamente esclarecida por eles próprios. É um problema de engenharia social, ou de política, no melhor sentido da expressão. E, sobretudo, exige a focalização do problema realmente essencial a resolver, cuja compreensão, por sua vez, envolve a crítica das concepções e estereótipos resultantes de situações sociais ultrapassadas." (2)

Anísio S. Teixeira lembra a necessidade da preparação do professor secundário sob o ponto de vista "profissional" e "acadêmico", considerando a "preparação acadêmica a que visa a dar ao aluno-mestre o preparo da matéria ou matérias que vai ensinar, através do estudo dessas matérias..." e a "preparação profissional a que busca habilitá-lo diretamente para o magistério". (3)

Segundo Bagley (4), a preparação do professor deve ser baseada nos seguintes pontos:

1. o conhecimento completo e profundo da matéria que vai ensinar;
2. apreciação aguda da significação dessa matéria para a vida humana;
3. desejo vivo e ardente de que os outros conheçam essa matéria e a apreciem;
4. compreensão e conhecimento inteligente e simpático das dificuldades que o aluno encontra para se tornar senhor da matéria;

(1) Ofélia Boisson Cardoso - O Professor e a Problemática do Adolescente
In: Revista Escolar Secundária, nº 3, dezembro, 1957, p. 30-34.

(2) Geraldo Bastos Silva - Introdução à Crítica do Ensino Secundário. Op. cit., p. 54.

(3) Anísio S. Teixeira - Educação para a Democracia. 2a. ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1953, p. 94.

(4) Citado por Anísio S. Teixeira - Educação para a Democracia. Op. cit., p. 95.

5. conhecimento de tôdas as técnicas e processos para melhor vencer essas dificuldades.

Dottrens comenta com grande acôrto: "ce n'est pas parce qu'on a suivi par obligation un cours de pédagogie, sans liaison aucune avec les autres enseignements universitaires, ni parce qu'on a assisté à quelques leçons ou qu'on en a donné soimême quelques-unes au hasard des horaires et des possibilités, qu'on a acquis une technique pédagogique." (1).

Sôbre o complexo problema da formação do professor do curso secundário, lembra o autor as recomendações adotadas pelas Conferências Internacionais de Educação Pública, reunidas em Genebra pelo "Bureau International d'Education": "La Conférence reconnaît la nécessité, pour les futurs professeurs secondaires, d'une formation scientifique très développée, et assurée dans les institutions universitaires ou dans les établissements d'enseignement supérieur; elle reconnaît par conséquent que cette formation scientifique comporte obligatoirement une certaine spécialisation; mais elle estime que cette spécialisation ne doit être ni prématurée, ni trop étroite; que la préparation des futurs professeurs ne saurait se limiter aux seules branches qu'ils auront à enseigner; qu'elle devra comprendre en outre:

- a. une préparation morale, méthodique aux devoirs de l'éducateur;
- b. une étude suffisamment développée des disciplines connexes;
- c. des études pédagogiques théoriques dont elle tient à souligner toute l'importance, et qui devront, en particulier, porter sur la psychologie de l'adolescent et sur les méthodes modernes de contrôle en ce qui concerne les résultats de l'enseignement;
- d. une préparation pratique non moins essentielle et qui pourra être assurée soit dans les écoles d'application soit au cours de stages méthodiquement organisés;

Elle émet le vœu que, dans la préparation des futurs professeurs de l'enseignement secondaire féminin, il soit tenu grand compte de la mission que leurs élèves auront à exercer au foyer, et qu'une place soit assurée, dans leur formation comme dans les programmes de l'enseignement secondaire féminin, à l'économie domestique, à l'enseignement ménager, à l'hygiène, à la puériculture et à l'éducation familiale.

(1) Robert Dottrens - Educación et Démocratie. Paris, Delachaux et Niestlé S.A., c 1946, p. 220.



Elle souhaite que la durée des études soit suffisante pour permettre de concilier les exigences de la préparation générale avec celles de la préparation pédagogique théorique et de la préparation pratique, et que des épreuves appropriées soient instituées afin que les étudiants qui ne possèdent pas les aptitudes voulues soient éliminés avant l'obtention du certificat final." (1)

Dada a situação de professores improvisados, imperioso se torna que sejam treinados antes do início do magistério todos quantos a ele queiram concorrer, não estando isentos nem mesmo os aprovados por concurso de ingresso, nem tampouco os licenciados por Faculdades de Filosofia.

A Lei de Diretrizes e Bases, em seu Art. 77, determina: "Nenhuma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos de bacharelato, que abrangerão, obrigatoriamente, as seções de ciências e letras".

Ao nosso entender, um parágrafo importantíssimo deveria ser inserido: "Nenhuma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras terá licença de funcionar sem que crie anexo o Colégio de Aplicação".

Não vemos outra maneira para a execução dos objetivos das Faculdades de Filosofia:

- preparar docentes para o curso secundário,
- formar pesquisadores.

Estamos certos de que em com licenciados, noventa e nove dedicar-se-ão ao magistério e a outras atividades, e apenas um à pesquisa.

A própria organização dos Institutos Isolados do Ensino Superior impossibilita a formação de pesquisadores. Seus professores, sem auxílio necessário de pessoal e material, com um número excessivo de aulas e seminários, tendo de prestar colaboração na organização administrativa da escola, através de reuniões departamentais, de C.I.D.e de Congregação, devem ainda colaborar com a comunidade.

Uma escola divorciada da comunidade não pode ser considerada ESCOLA, e os professores dos Institutos Isolados do Ensino Superior têm, a todo instante, de prestar colaboração não só às várias instituições, escolas, associações da cidade, mas também em casos individuais. A Faculdade tem de ser escola sem muros, para que a cidade não crie barreiras ao seu desenvolvimento.

(1) Recueil des recommandations formulées par les conférences internationales de l'instruction publique. Publication n° 85 du Bureau International d'Education. Genève, 1944. Citado por Robert Dotrens-Education et Démocratie. Op. cit., p. 222-223.



Com o tempo assim tomado - participação nos trabalhos da comunidade, trabalhos docentes e colaboração à organização administrativa da escola - o tempo que lhes resta para a pesquisa não é equivalente ao que deles se exige nesse sentido.

A opinião do professor Dr. Milton da Silva Rodrigues valoriza a nossa: "...o sistema que admite a concomitância das duas finalidades - a da formação de cientistas e a da preparação de professores secundários - na realidade persegue uma só, a primeira. Os que ficam para a segunda são os que fracassam com relação à primeira. Fracassam noventa, triunfam dez. É desumano para os alunos; é um desperdício para a sociedade.

Se me perguntassem qual a espécie de diplomados de que o Brasil mais precisa - pesquisadores ou professores secundários - quantos de uma, quantos de outra, na verdade eu não saberia responder. Em todo caso, com base no número de escolas secundárias existentes e num verdadeiro "palpito", nunca uma previsão, sobre o provável aumento de sua matrícula, conseguiria dizer qual a nossa necessidade de professores secundários. Tenho certeza de que ela é muito grande. Deveria, portanto, existir um processo mais direto e eficaz de obtê-los.

Como se passam as coisas dentro do nosso processo misto? Ou melhor, quais os resultados a que ele dá lugar?

Observei alguns, recentemente, em três concursos, para o nosso Colégio de Aplicação, em que tomei parte. Dirão que isso é pouco para servir de base a um juízo geral. De acordo. Mas o caso é que o que vi, ainda que excepcional, é suficiente para nos alarmar.

Para não citar, agora, outras deficiências didáticas que observei nos candidatos oriundos de nossa Faculdade, referir-me-ei a uma que considero importante e sintomática. É a seguinte: embora quando os estudantes nossos recebam, todos eles, aulas vazadas nos moldes mais elegantes da ciência moderna, alguns deles, ao darem aulas de ginásio - sobre matéria que aqui não recordaram - regrediram lamentavelmente aos estilos expositivos e didáticos de trôpegos compêndios escritos há sessenta anos. Demonstraram, com isso, ser incapazes de refundir seus conhecimentos secundários à luz da cultura superior que aqui receberam. Pergunto eu, agora: será razoável esperar que disso sejam capazes, sem qualquer ajuda, os estudantes de cultura e de inteligência normais? Isto é, em média, cerca de 50% dos alunos, que constitui a grande maioria dos que vão para o ensino secundário"? (1)

(1) Milton da Silva Rodrigues - Formação do Professor Secundário. In: Revista de Pedagogia, ano V, vol. 5, nº 10, julho-dezembro, 1959, p. 20-28



Reconhecemos que o Brasil necessita "preparar o homem novo para o mundo novo que a máquina e a ciência estão exigindo... A ciência está em vésperas de resolver os problemas econômicos, os problemas sociais, e o homem pode ser educado de modo a evitar a maior parte dos seus problemas de desajustamento moral e social. O progresso não consiste nas mudanças materiais que sofre a vida, mas no enriquecimento dela em sentido, em amplitude, em maneiras mais finas de apreciar e compreender." (1)

E a quem caberá a preparação do futuro professor da infância e da adolescência brasileira? Este preparador, o professor universitário, não necessita também estudar e transmitir seus conhecimentos através de métodos, técnicas e orientação do ensino? Somente a ampliação do conhecimento da matéria não fará um bom professor.

O professor dos Institutos Isolados do Ensino Superior tem necessidade e dever de estudar muito para melhor transmitir seus conhecimentos, sem a preocupação principal de cuidar da publicação de trabalhos. Conhecer mais, saber mais para transmitir aos seus alunos, esta é a função docente, a nosso entender.

Quanto à finalidade de pesquisa, se lhe forem fornecidos os meios necessários, ele fará ao longo dos anos, à medida que o cabedal de seus conhecimentos aumenta.

Não se faz pesquisa com prazo determinado...

A questão deve ter várias soluções, entre as quais acreditamos nas seguintes:

- Não criar, de modo algum, novas Faculdades de Filosofia, para poder equipar de material didático todas as já existentes, bem como formar um corpo de auxiliares de acordo com as necessidades das diferentes Cadeiras.
- Tendo em vista que a finalidade da Faculdade é dupla, deveria também haver uma equipe de professores especializados para a realização da dupla finalidade: professores pesquisadores e professores docentes. Trabalhariam em o quipe e seriam realmente especializados na docência e pesquisa.

3. More effective teacher-certification laws"

Procuraremos provar através da legislação que não satisfazemos a este terceiro item.

(1) Anísio S. Teixeira - Educação Progressiva. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1950, p. 118-119.



A letra "b" da Circular nº 8, de 27/9/1943, estabelece :
 "não permitir mais a admissão de professores não registrados neste Departamento, seja como titular de cadeira, seja como auxiliar ou assistente"

No ano seguinte, a Circular nº 7, de 17/10 reitera, na letra "a": "Não deve ser permitido sob nenhum pretexto, o exercício de magistério a professor não registrado neste Departamento. Serão punidos os Inspectores que permitirem a transgressão desta ordem, que se fundamenta em disposição de lei".

O decreto-lei nº 8 777, de 22/1/1946, estabelece, em seu Art. 4º, a concessão de registro aos que se submeterem às provas de su-ficiência e se destinarem a exercer o magistério em regiões onde não houver, a juízo da administração, professores diplomados por Faculdade de Filosofia...

O parágrafo único prevê, em casos especiais, desde que haja solicitação do estabelecimento e com a comprovação da inexistência de professor já registrado, a possibilidade de exercer o magistério aos que requeiram as provas de suficiência, pelo prazo máximo de um ano.

No entanto, nem mesmo a possibilidade de punição aos inspectores que permitirem o exercício de professor sem registro, resolve a questão. A situação é de tamanha gravidade que até mesmo um Comissão de Inquérito para apurar as irregularidades existentes em processos de registro de professor, é constituída pela Portaria nº 357, de 30/5/1950.

Em 1951, na Carta-Circular aos Inspectores, em 15 de mar - ço, Lúcia de Magalhães, Diretora do Ensino Secundário, declara:

"2- Professorado - O tipo de autorização para loccionar provisto pelo Decreto-Lei nº 8 777, de 22 de janeiro de 1946, em seu artigo 4º, parágrafo único, vem sendo abusivamente deturpado, graças, muitas vezes, à vossa confirmção talvez apressada da inexistência de professôres legalmente habilitados ao magistério. Estabelecimen - tos há que vêm apresentando, por vários anos, lis - tas de pessoas que se inscrevem em exames de suficiên-cia para obter a autorização para locionar, fugindo, todavia, àqueles exames sempre que para eles são convo - cados. Chegamos, assim, à triste realidade de termos atualmente milhares de pessoas "autorizadas a locionar", sem que tenham provado, documentalmente, a sua habilitação para tanto."

Além desse terrível engodo, a Diretora do Ensino Secundário confessa a existência do outro, quando na referida Carta-Circular

declara: "As listas fictícias de corpo docente são outro mal de que, sois gravemente responsável e para o fato peço o vosso especial cuidado".

Realmente existiram as listas fictícias. Assim que conseguimos aprovação em Concurso para o magistério secundário e devidamente credenciada pelo Ministério de Educação através de registro de professor, fomos convidada por dois estabelecimentos de ensino particular para lecionar. Dada a resposta negativa, foi-nos oferecido uma "verba" x para deixarmos o nome e número do registro no estabelecimento, para ser enviado ao Ministério. Óbvio que não concordamos.

Dez anos após a expedição da Circular que proíbe o exercício de professor sem registro, Marina Cintra, Inspetora Geral da I.R.S.P., na Circular nº 6, de dezembro de 1953 faz recomendações aos inspetores, com o objetivo de evitar que em 1954 possam surgir dúvidas. Entre outras:

"4º. Professores sem registro

Esta Inspetoria solicita desde já as providências dos Srs. Inspectores junto aos Diretores para que no ano vindouro nenhum professor assuma regência das aulas sem o devido registro ou licença especial."

Novamente, a solicitação é feita, desta vez, através da Circular nº 1, de fevereiro de 1954, item XXII-Corpo Docente:

"1. Não deverá ser dada posse nem exercício aos professores que não disponham de registro ou autorização especial do Ministério de Educação e Cultura para lecionar no corrente ano."

Tôdas essas recomendações, solicitações e até mesmo as ameaças de sanções foram infrutíferas, pois, da pesquisa empreendida em 1959 pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, com relação aos educandários fundados pela Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, Jayme Abreu (1) apresenta-nos os seguintes dados:

"Dos duzentos e cinquenta e sete estabelecimentos em função, em 1959, apenas dois eram reconhecidos pela Diretoria do Ensino Secundário; noventa existiam a título precário, cento e trinta e cinco a título condicional e de trinta não se logrou obter informação.

Contra setecentos e quatorze professores sem registro, apenas trezentos e onze (menos de um terço do total) tinham registro."

(1) Jayme Abreu - Tendências Antagônicas do Ensino Secundário Brasileiro. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 33, nº 78 abril-junho, 1960, p. 7.



4. "Better provisions for in-service growth"

Não constitui sogrêdo o fato de que a proliferação de escolas secundárias em nosso Estado obedeceu a compromissos eleitorais. Improvisaram-se escolas, improvisaram-se funcionários, improvisaram-se professores.

A fim de atender às determinações do Ministério da Educação quanto ao edifício, Prefeitos, Inspetores e Diretores de estabelecimentos com o auxílio de um fotógrafo conseguiram "documentar" os requisitos exigidos. Quem não conhece o truque das carteiras das salas de aulas? Colocadas em diferentes posições eram fotografadas como se realmente fossem de diferentes classes. E o material emprestado de estabelecimentos vizinhos para laboratório, secretaria e outras dependências? Sabemos de estabelecimentos que "racionalizaram o trabalho" enviando ao Ministério as mesmas fotografias como se fossem de seus respectivos ginásios.

Aos poucos, depois, o Prefeito, o Diretor através do Campanhas e do Departamento de Educação, através da Divisão do Material iam procurando suprir as falhas do estabelecimento.

O pior da situação é que todos, inclusive o Ministério da Educação, tinham conhecimento do fato sem que se tomassem providências, a não ser alertar o Sr. Inspetor para melhor verificação do material do estabelecimento.

Na verdade o material exigido pelo Ministério de Educação era expressivo e alguns aparelhos de laboratório não seriam jamais utilizados pelos professores, entre outros motivos porque o programa estabelecido na ocasião pelo próprio Ministério não exigia o conhecimento do material referido. Isto, porém, não justifica a fraude. Resolveria o problema se o material exigido fosse absolutamente necessário, e, uma vez exigido, fosse realmente verificada sua existência no estabelecimento.

Assim, sem o mínimo de material necessário, o professor, como já vimos, na maioria das vezes improvisado também suas aulas improvisava.

Não podemos deixar de afirmar que tivemos a satisfação de ter entre o corpo docente dos ginásios que dirigimos, professores absolutamente devotados à causa do ensino, que não mediam esforços para melhor desempenho de suas funções docentes, dotando suas aulas de material adquirido por sua conta. Quantas aulas de geografia têm sido dadas sem mapas? Quem desconhece o fato? Para suprir esta falha confeccionamos em determinado estabelecimento toda a coleção de mapas necessários ao estudo. Quantos diretores e professores de Geografia estariam dispostos a êsse trabalho?

Em plena Capital do Estado, ginásios há em que aos alunos é solicitado até mesmo o giz...

Quantas bibliotecas existem realmente instaladas, com bibliotecários e em funcionamento? Em geral, são salas em que funciona anexa secretaria ou diretoria, impossibilitando por isso a permanência dos alunos no local. Como poderemos depois exigir que nossos alunos leiam se não os auxiliamos a adquirir o hábito da boa leitura?

Os males oriundos da expansão vertiginosa do ensino secundário, confirma nossa tese da necessidade absoluta da supervisão.

A questão do prédio e equipamento escolar merece ser cuidada.

Não podemos esquecer-nos de que "prédios sem conforto e segurança, instalações inadequadas ou deficientes, condições materiais insatisfatórias são fatores que não podem ser negligenciados por quem se proponha a equacionar com seriedade o problema do ensino". (1)

Dado o aumento do número de estabelecimentos criados, a maioria foi obrigada a funcionar em prédios cedidos, quase sempre anexos a grupos escolares. Nem sempre as relações entre as duas direções são harmônicas; ao contrário, por vezes são tão difíceis a ponto de prejudicar o funcionamento de ambos os cursos.

A Profa. Maria José Garcia Werobe retrata com fidelidade a expansão do ensino secundário, "desordenadamente, sem planejamento, com fins político-eleitorais, e principalmente, por ter se realizado com a improvisação de professores, de instalações materiais e pedagógicas, concorrendo assim para o rebaixamento do nível desse ensino. Poder-se-ia acrescentar a tais críticas, formuladas comumente contra a expansão do ensino secundário, a ausência, na política de multiplicação das escolas, de preocupação com as necessidades educacionais de cada região". (2)

Também temos a mesma opinião de Fernando Henrique Cardoso que considera a escola secundária anacrônica. "Seria possível demonstrar que este anacronismo afeta, além do conteúdo de ensino que se ministrava escola, o próprio padrão de organização da instituição escolar." (3)

As falhas existentes no ensino secundário "não se devem simplesmente à sua expansão mas ao fato de ter ele permanecido com a mes-

(1) J.Q.Ribeiro, C.C.Mascaro & J.A. Dias. - Condições de Funcionamento dos Ginásios Oficiais do Estado de São Paulo. São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1963, cap II.

(2) Maria José Garcia Werobe - A Situação Atual do Ensino no Brasil. In: Revista de Pedagogia, ano VI, vol. 6, nºs 11-12, janeiro-dezembro, 1960, p. 26.

(3) Fernando Henrique Cardoso - Educação para o Desenvolvimento. In: A - nhombi, ano X, vol. 39, nº 115, junho, 1960, p. 37.

ma estrutura e orientação do passado, ministrando um ensino acadêmico, intelectualista, inadequado às exigências da clientela do país. Cumpre, pois, rever totalmente a escola secundária, de maneira a organizá-la em bases diferentes, com o fim necessário de ajustá-las às suas funções educativas e sociais. É necessário, outrossim, corrigir os "males" da expansão melhorando os padrões de ensino, tornando-o mais eficiente e adequado. Enfim, é mister disciplinar a multiplicação das escolas de grau médio, não apenas secundárias, com a adoção de um planejamento racional que atenda os reclamos educacionais do desenvolvimento sócio-econômico das diversas regiões do país." (1)

5. "More continuity in teacher-service-less casual dropping in and out of the profession"

A maioria dos professores permanece no estabelecimento até o próximo concurso de remoção para procurar uma cidade melhor. O tempo é tão pouco que não chegam a conhecer nem mesmo seus alunos pelo nome, não conhecem os pais, nem as pessoas da cidade com que a escola precisa manter relações para seu melhor desenvolvimento. Alguns há que, contrariados por não conseguirem a vaga que desejavam, transbordam seu descontentamento sobre os alunos, vingam-se nêles.

Tivemos, certa vez, uma questão com determinada professora de inglês, que chegando ao estabelecimento em outubro, pretendia mudar o livro de leitura. Talvez porque não soubesse que a maioria de nossos alunos trabalhava para estudar e alguns tinham o material escolar oferecido pela Associação dos Professores, dada a situação precária em que vivia a família.

Outro mal são os concursos que se prolongam, levando a escola e posse para o fim do ano. O professor recém-chegado vai aquilatar o conhecimento dos alunos que ele não conhece. O adolescente (e todo o mundo sabe como é o adolescente), vai prestar contas do que aprendeu a alguém que ele acaba de conhecer.

Os concursos deveriam terminar em tempo de férias e os professores deveriam tomar posse logo no início das aulas.

São pouquíssimos os diretores de estabelecimentos de ensino secundário que obrigam os professores a residir no local da cidade. Isto porque também eles não residem. Sempre existiram portarias e circulares obrigando o professor e naturalmente o diretor a morar no local. Ambos salvam-se desta obrigação, alegando que a cidade não possui acomodação. Então, outro dever que deve ser imposto aos Srs. Prefeitos que solicitam a criação do Ginásio nas cidades que governam é que consigam tam -

(1) Maria José Garcia Werbo - A Situação Atual do Ensino no Brasil. Op. cit. p. 26



bém a acomodação para o pessoal do estabelecimento. Não se diga que isso é impossível. Em duas cidades pequenas em que dirigimos estabelecimento de ensino, Proveito numa e Associação dos Amigos da Cidade noutra, conseguiram casas da família para acomodar os professores, a fundação de um hotel que trouxe também benefícios materiais à cidade e a construção de algumas casas de aluguel para os professores que tinham família numerosa.

Obrigados a residir no local, forçosamente os professores acabavam por conhecer todos os alunos, seus pais, e a conviver com eles, o que é, a nosso entender, de máxima importância para as relações entre o aluno e o professor.

6. "A much higher level of teacher competence"

Misner, em seu artigo In-Service Education Comes of Age, reconhece a necessidade do aperfeiçoamento do professor através de toda a sua carreira, pois tal qual a de qualquer indivíduo, a educação dos professores "begins at birth and ends only with the onset of senility..." E continua o autor citado:

"For a teacher, charged with the serious responsibility of guiding the education of our young it is dramatically imperative that he continue to learn and to grow through all his years of service." (1)

Com este aperfeiçoamento o professor não só estará seguro de ter alcançado maior maturidade e "status" profissional como também que transmite a herança de seu passado e prepara o jovem para o presente e principalmente para o futuro.

E responsabilidade da administração e da supervisão dar oportunidade aos professores para que progridam. Segundo McNerney (2), isto pode ser realizado de várias maneiras:

1. ajudando-os a planejar e pôr em prática os programas de trabalho;
2. encorajando-os a estudar, orientando-os na seleção de cursos em termos de suas necessidades com relação ao futuro desenvolvimento do currículo;
3. criando salas de leitura especializadas para cada matéria;
4. promovendo maior intercomunicação entre as escolas;

(1) Paul J. Misner - In-Service Education Comes of Age: In. Journal of teacher Education, vol. I, nº 36, março, 1950, p. 1-36

(2) Chester T. McNerney - The Curriculum, New York, McGraw-Hill Book Company, 1953, p. 264.



5. proporcionando a segurança necessária para que as novas experiências se coroem de êxito;
6. encorajando os professores a participar da seleção de material educativo bem como dos melhores meios de usá-los;
7. incrementando uma atitude de respeito mútuo entre todos aqueles relacionados ao processo educativo. De uma maneira geral, a função principal da administração é promover o desenvolvimento de condições adequadas a um ensino mais eficaz.

Duas necessidades, lembradas por Hammock e Owings, são derivadas do próprio objetivo da escola secundária que leva a "to assist teachers in fitting together their separate jobs into a unitary impact upon the learner is needed and found in the fact that all the reorganizations of the curriculum were undertaken by groups of professional staff members themselves".(1)

Alexander e Saylor são de opinião que a supervisão deve enfatizar o desenvolvimento e o estímulo profissional dos professores, o desenvolvimento de um plano cooperativo e o exercício de liderança profissional no melhoramento da escola. "This supervision has become a program of in-service education and cooperative group development." (2)

Replogle afirma que os professores necessitam de supervisão para melhorar os métodos e técnicas de ensino; localizar e utilizar os recursos da comunidade; lidar com o aluno em casos de disciplina; satisfazer às necessidades dos alunos; cuidar das necessidades dos mal ajustados emocionalmente; auto-avaliar sua competência no ensino; aproveitar a situação para melhor compreensão da realidade social contemporânea; relacionar as atividades em andamento aos problemas e interesses dos alunos; utilizar melhor os recursos audio-visuais; solicitar e utilizar ajuda especializada à medida que surgirem situações de emergências; descobrir e utilizar as possibilidades das atividades escolares; organizar unidades de ensino sobre problemas educativos não encontrados nos livros escolares. (3)

(1) R.C.Hammock & R.S. Owings - Supervising Instruction in Secondary School. New York, McGraw-Hill Book Company, 1955, p. 11.

(2) W. M. Alexander & J.G. Saylor - Secondary Education Basic Principles and Practices. New York, Rinehart, 1950, p. 225-226.

(3) V.L.Replogle - What Help do Teachers Want? Education Leadership, vol.7 abril, 1950, p. 477.

Convém não esquecer que vivemos "numa sociedade que se industrializa muito rapidamente, multiplicando as formas de trabalho e reclamando aptidões e capacidades grandemente diversificadas. A modalidade social de sentido vertical é intensa. Novas funções são pedidas à escola, e, para elas, não basta uma formação básica nos docentes, mas um contínuo refazer dos modelos que possam cultivar, para estarem à altura de seu tempo. O magistério reclama desde a renovação de técnicas até a das atitudes cívicas e idéias sociais. Em consequência o aperfeiçoamento aparece como necessidade imperiosa." (1)

7. "Better economic conditions for teachers"

Segundo Hansen, as principais necessidades dos "profissionais do ensino" são:

- "1 - estar seguro do salário adequado e razoável, proteção contra perda de seu serviço, provisão contra futura aposentadoria.
- 2 - saber que ele está fazendo um trabalho merecedor e satisfatório e o está fazendo bem.
- 3 - sentir segurança de pertencer a um grupo que é reconhecido e apreciado pela nossa sociedade e está ligado por laços de grupos.
- 4 - ser capaz de desenvolver-se em seu serviço e conseguir um auxílio adequado ao completar seu desenvolvimento profissional." (2)

Aliás, essas são as necessidades de todos os seres humanos, necessidades psicológicas de segurança, poder, posição social e desenvolvimento.

Acreditamos que a solução do problema de melhores professores para as escolas secundárias está na melhoria das condições econômicas, de modo a não permitir que o professor exerça outras profissões.

A expressão "bico" já faz parte do vocabulário do magistério. Infelizmente, não são poucos os engenheiros que em algumas horas do dia são professores; médicos lecionam Biologia e História Natural; advogados são professores de Português. Está claro que enquanto improvisa-

(1) Lourenço, M. B. (Filho) - Aperfeiçoamento do Magistério. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol 33, nº 78, abril-junho, 1960, p. 42.

(2) Kenneth H. Hansen - Public Education in American Society. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1957, p. 299-300.

mos, necessitamos dessas pessoas, que afinal têm credenciais para o magistério. Mas apenas dão aulas e mantêm pouca ou nenhuma relação com os alunos.

O professor deverá ser tão somente professor, para dedicar todo o tempo ao magistério. Somente assim poderá ter tempo para o preparo das aulas, correção dos trabalhos dos alunos com maior critério e desenvolvimento das atividades co-curriculares de importância capital para a formação do adolescente.

Passando apenas cento e dez minutos diários no estabelecimento, todas as atividades que declara por ocasião dos concursos de remoção não passam de títulos para adquirir pontos: exposição, excursão, biblioteca de classe, clube de estudo, etc., etc. Com o tempo todo dedicado aos alunos, todas essas atividades poderão efetivamente ser realizadas.

Outra questão é a situação vexatória em que se encontra o magistério, com os atrasos do pagamento. O professor, sujeito a pagar suas contas por meio de empréstimos a juros altos, todo fim do mês se sente diminuído perante a sociedade. Ora, os vencimentos do professor não são despesa que surge de surpresa para os cofres públicos. Pode-se, no último dia do mês de dezembro, saber exatamente qual é a despesa do Estado para com os estabelecimentos de ensino secundário. Então, como é que pode haver atraso nos pagamentos? Verba para a educação é sagrada. Que outras despesas de somenos importância, mas as destinadas a ESCOLA não devem ser tocadas.

8. "Better public response to public education and to those who carry out its work"

Também de grande importância é a questão da estabilidade do professor.

Uma vez efetivado, permanecerá até a aposentadoria, podendo durante os trinta anos do magistério dar a mesma aula, utilizando-se do mesmo plano, sem que ninguém, absolutamente ninguém, possa assistir às aulas, nem orientá-lo, ou, muito menos criticá-lo. Ótimo, bom, mau ou péssimo, ele permanecerá, pois não há lei que possibilite sua dispensa. Após tomar posse como efetivo é dono da Cadeira.

Algumas vezes, a bem do serviço público, são removidos ou então aposentados com certos prejuízos nos vencimentos. Como na maioria das vezes, isto acontece por questões políticas, quando são realizadas novas eleições, ou quando a política do lugar muda, o funcionário também volta, com todos os vencimentos e recebe toda a quantia que deveria ter recebido durante o período em que a sanção foi imposta. Isso existe, não é segredo, ninguém diz nada...a vida continua...Até quando?

Anísio Teixeira lembra, a respeito, que "o ensino secundário não pode continuar a ser isso que, em muitos casos, ainda é:

ou um biscato com que os membros de outras profissões integram o seu orçamento;

ou uma solução encontrada por pessoas que fracassaram em outras profissões;

ou uma profissão a que se entregam, por vocação, verdadeiros autodidatas, os quais, para preencherem o seu orçamento mínimo, são forçados a um estéril nomadismo de ensino, por seções contínuas e apressadas, numa peregrinação estafante, o dia inteiro, por vários colégios da cidade." (1)

Encerrando este capítulo, julgamos interessante incluir aqui o código de ética profissional adotado pela Associação Nacional de Educação dos E.E.U.U. Segundo este Código, "Code of Ethics for the Teaching Profession", o propósito da educação na democracia é a obrigação do professor "to conduct himself in accordance with the ideals of the profession".

Os propósitos são os seguintes:

1. A obrigação principal no magistério é orientar as crianças, jovens e adultos na procura de conhecimento e habilidades, prepará-los no caminho da democracia, e ajudá-los a tornarem-se felizes, úteis e seguros.

2. Os membros do magistério devem contribuir com os pais dos alunos na função de moldar os propósitos de cada estudante. A eficiência de muitos métodos de ensino é dependente das relações cooperativas com o lar.

3. O magistério ocupa uma posição de confiança do público envolvendo não somente a conduta pessoal do professor, mas também a interação da escola e da comunidade. A educação é mais efetiva quando estas relações se operam de maneira amigável, cooperativa e construtiva.

4. Os membros do magistério têm obrigações inerentes ao cargo. Estas obrigações são quase sempre responsabilidade mútua do patrão-empregado, baseadas no respeito mútuo e boa fé.

5. O magistério se distingue de muitas ocupações pela sua singularidade e qualidade das relações profissionais entre todos os professores. A comunidade mantém e respeita os padrões e atitudes dos professores perante outros professores e seu ensino. (2)

Vejamos, em seguida, os vários aspectos ligados ao papel do Diretor dentro do organismo escolar.

(1) Anísio S. Teixeira - Educação para a Democracia. Op.cit., p.191

(2) Malcolm S. Maclean & Edwing A. Lee - Change and Process in Education New York, Dryden Press, 1956, p. 468-469.



2.2. O Diretor

2.2.1. O provimento no cargo de Diretor do estabelecimento secundário, diante das disposições legais.

O Art. 16, § 1º, letra "a" da Lei de Diretrizes e Bases estabelece que: "É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.

§ 1º. São condições para reconhecimento:

- a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;...

A Lei deveria ser mais explícita e informar no que consiste a idoneidade moral e profissional.

Lacônicamente o Art. 42 declara: "O diretor da escola de verá ser educador qualificado", e não especifica o que exige do diretor para considerá-lo qualificado.

É muito comum ouvirem-se críticas aos colégios particulares, suas instalações e equipamentos, seu corpo docente e direção. A bem da verdade devemos convir que há excelentes casas de ensino particulares, bem dirigidas, bem equipadas, com ótimo corpo de professores ao lado de estabelecimentos oficiais em precaríssimo estado de conservação do edifício e material, com diretores e professores improvisados.

Tôda generalização é falha, e em matéria de educação devemos evitar falhas.

Infelizmente sabemos da existência de colégios particulares que realmente fazem do estabelecimento meras casas comerciais. Pois é justamente para este tipo de escola que a supervisão escolar será sumamente necessária.

Vejamos as decisões legislativas a respeito da indicação de diretores.

As Portarias nº 960, de 29/11/1954, nº 192, de 17/5/1957 e a nº 445, de 9/9/1958, estabeleceram as credenciais exigidas para o provimento no cargo de diretor. Tôdas elas não definiam exatamente a qualificação necessária. Além dos documentos comumente exigidos para prova de cidadania, de idoneidade moral, de quitação com o serviço militar, do estado de saúde, o candidato deveria apresentar: certificado de registro definitivo de professor na Diretoria do Ensino Secundário ou



certidão do Diretor, por dois anos, pelo menos, com eficiência e sem nota desabonadora, em estabelecimento de ensino público ou de ensino médio ou superior reconhecido, ou ainda exercício em caráter estável, da função de inspetor de ensino secundário.

A prova de competência poderia ser feita por:

- diploma do curso técnico de comércio registrado na Diretoria do Ensino Comercial;
- diploma registrado no Ministério da Educação e Cultura, de curso superior, expedido por instituto de ensino do país ou do estrangeiro;
- diploma revestido das formalidades legais e expedido por escola normal do país, oficial ou reconhecida, ou do estrangeiro;
- certificado de curso de Seminário Maior Religioso, do país ou do estrangeiro, confirmado e autenticado, num e noutro caso, por autoridade eclesiástica competente;
- prova de exercício por dois anos, pelo menos, de direção de estabelecimento de ensino de grau médio reconhecido por poder público competente;
- prova de exercício, no país, durante cinco anos, pelo menos, de atividade específica, relacionada com o ensino, se o diretor-técnico, sendo estrangeiro, apresenter como prova de capacidade, diploma de curso feito no exterior.

Para os estabelecimentos municipais e particulares, a Resolução nº 23, do Conselho Estadual de Educação, publicada no Diário Oficial de 25/11/1965, p.21-22, estabelece, no Art. 7º, Item 13, as seguintes exigências:

- "1. "Curriculum vitae" que revele a formação e experiência do educador qualificado (Arts. 16, § 1º, "a", e 42 da L.D.B.);
2. atestado de antecedentes policiais e criminais;
3. atestado de idoneidade moral subscrito por duas pessoas altamente qualificadas, vinculadas aos sistemas de ensino federal ou estadual;
4. atestado de saúde;
5. prova de que é eleitor;
6. prova de quitação militar;
7. conclusão de um dos seguintes cursos: a) faculdade de filosofia, ciências e letras, oficial ou reconhecida; b) de outro curso de ensino superior, oficial ou reconhecido; c) de curso normal de grau colegial, autorizado ou reconhecido; d) certificado de conclusão do seminário maior;
8. registro de professor nos órgãos competentes para o magistério de grau médio ou superior;
9. exercício eficiente do magistério de grau médio ou superior por dois anos no mínimo".

Para o provimento no cargo de diretor do estabelecimento de ensino secundário oficial, o candidato é obrigado a submeter-se a concurso. O concurso, de acordo com a publicação do Diário Oficial de 10/12/65, foi planejado nas seguintes bases: 80 questões abrangendo Português, Literatura Brasileira, História do Brasil, História Geral, Geo-



grafia e Biologia, e outras em igual número baseadas nos programas da seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, versando sobre Psicologia, História e Filosofia da Educação, Sociologia, Estatística, Legislação, Administração Escolar, Educação Comparada, Pedagogia e Didática.

A nosso ver, o concurso deveria ser mais objetivo, isto é, procurar aquilatar realmente as possibilidades do candidato ao cargo de direção.

Mesmo que os licenciados por Faculdade de Filosofia tenham conhecimento para responder às questões de cultura geral, são inexperientes, desconhecem os problemas que deve enfrentar um diretor. Os cursos que freqüentaram na Faculdade são teóricos e, nem sempre, atingem as questões e os problemas da direção.

Deveria dar-se mais importância às questões propriamente de administração, supervisão e orientação, exigindo-se um conhecimento mais aprofundado nestas questões.

E tarefa do diretor a supervisão global de todos os setores da escola. Com uma atribuição de tamanha responsabilidade, o diretor deverá possuir qualidades indispensáveis ao êxito em seu trabalho.

Segundo Douglass, "o diretor moderno deve ser um estudioso dos problemas das finanças escolares, contabilidade, progressos e medições da capacidade mental dos alunos, serviços de orientação, atividades extracurriculares, supervisão, estruturação do currículo, problemas de construção de edifícios e habitações, formação de grupos, aferição do desenvolvimento do aluno, relações comunais, preparação de programas e outras atividades técnicas ligadas à administração da escola secundária moderna". (1)

Outros autores estudaram a questão, entre eles Herbert Foster (2) que caracteriza as qualidades de um bom diretor de escola secundária, independente de sua autoridade estatutária. Entre outras, considera: compreensão das diferenças individuais, limitações e peculiaridades das pessoas com quem trabalha. Em seguida considera: amizade, generosidade e equidade no tratamento com os subalternos, sentido dos valores relativos e sentido do bom humor, sinceridade, estabilidade, entusiasmo, originalidade e ingenuidade, e confiança. Além dessas qualidades, deve ter preparação acadêmica e preparação profissional.

(1) Harl R. Douglass - Administração Moderna de Escolas Secundárias. Rio de Janeiro, Editôra de Cultura, 1963, p. 47-48.

(2) Herbert H. Foster - High School Supervision. The Ronald Press Co., 1939, Cap. V.

Lauro de Oliveira Lima faz uma bem cuidada "análise da função do diretor" (1): com relação ao Ministério da Educação o diretor é um inspetor; cuidando da manutenção da escola é contabilista e atuário; em relação às instalações e material didático é um engenheiro escolar; sendo um encarregado do planejamento precisa ser um técnico de administração; para conseguir a colaboração da comunidade deve ser um "public relations"; em relação aos funcionários, deve ser um chefe; aos professores deve ser um orientador educacional; com relação à ordem e à disciplina deve ser juiz ou árbitro e, finalmente, de acordo com seu papel social é um líder.

2.2.2. A qualificação do Diretor

O que caracteriza um "diretor qualificado"?

Segundo nossa experiência de professora e diretora de escola secundária achamos de bom alvitre enquadrarmos a qualificação do diretor nas seguintes bases:

1. É preciso que ele queira ser um diretor de escola cujo objetivo é a formação do adolescente.
2. É preciso que seja um professor do curso secundário com prática mínima de três anos.
3. É preciso que tenha um princípio, uma filosofia da educação.
4. É preciso que tenha disposição constante para seu desenvolvimento profissional.
5. É preciso que seja um líder.
6. É preciso que seja um perito em relações humanas.
7. É preciso que tenha cultura geral.

1. Antes de mais nada é preciso que queira ser um diretor de escola cujo objetivo é a formação do adolescente. Deve sentir inclinação para essa missão, não só desejar dirigir a escola, mas sentir-se capaz de fazê-lo. Precisa compreender a natureza e as necessidades do adolescente. Diante da tarefa tão importante deverá conhecer psicologia suficiente para entender ou orientar o adolescente de acordo com suas características, problemas e inclinações.

O diretor precisa ter em mente que a escola tem diferentes significados para os jovens e que não há dois alunos exatamente iguais. Diferem no seu desenvolvimento educacional, em habilidades intelectuais, nos níveis sócio-econômicos, em raça, em religião. Todos es -

(1) Lauro O. Lima - Escola Secundária Moderna. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP, 1962, Item 3º, Parte I.



tes fatores influem no desenvolvimento de cada adolescente. E é de suma importância que o diretor tenha sempre em mente que a boa orientação pode tornar possível que "each individual to grow according to his own special developmental pattern, to fulfill his own particular potentiality".

(1)

O diretor deve compreender as necessidades do adolescente.

A "Commission on the Secondary School Curriculum" (2) estabeleceu as necessidades do adolescente em termos de sua implicação com os quatro aspectos básicos da vida, nas respectivas categorias:

1. Personal Living - Diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo como pessoa. Crescendo em interação com o ambiente, o adolescente é considerado como possuidor das seguintes necessidades: saúde pessoal; auto-afirmação; uma visão do mundo satisfatória e uma filosofia de vida praticável; um conjunto de interesses pessoais e satisfações estéticas.

2. Immediate Personal-Social Relationships - Inclui as relações dos adolescentes com pessoas e grupos em seu ambiente imediato, seus pais, colegas de classe, amigos, irmãos e irmãs. Estas relações, quando ele está emancipando-se gradualmente dos laços da família, adquire importância peculiar, porque elas exigem ajustamentos significantes. A comissão enumera duas necessidades básicas nessa área: necessidade de contatos relações na vida familiar e necessidade de relações bem sucedidas com colegas de ambos os sexos e da mesma idade.

3. Social-Civic Relationships - É, na verdade, uma extensão da segunda, e inclui as relações dos adolescentes com grupos sociais maiores, tais como clubes escolares, a igreja, a comunidade local e o governo. As necessidades nesta área são: necessidade de uma participação responsável nas atividades socialmente significantes e necessidade de reconhecimento.

4. Economic Relationships - Esta categoria inclui as necessidades de: segurança emocional no progresso em direção ao "status" adulto; orientação na escolha de uma ocupação e preparo vocacional; seleção sábia e o uso de posses e serviços; ação efetiva para solucionar os problemas econômicos básicos.

(1) J.D. Grambs, Iverson & F.K. Patterson - Modern Methods in Secondary Education. New York, Henry Holt and Company, c 1958, p. 66

(2) Harold Albery - Reorganizing the High-School Curriculum. Revised edition, New York, Macmillan Company, 1959, p. 95-97.

O diretor não pode esquecer que a adolescência é um estágio intermediário de desenvolvimento. Muitos diretores (como muitos pais) não compreendem o adolescente. Se ele age como um adulto, lembram-lhe que é ainda uma criança. Se age como uma criança, repreendem-no dizendo que já é um adulto. O diretor necessita compreender esta fase da vida do estudante, sentir com ele seus problemas, colaborar com ele na solução das dificuldades.

2. Deve ser um professor do curso secundário com prática mínima de três anos

Com a vivência do magistério, com suas atribuições e problemas, não saberá dirigir os professores. É preciso ter portenciado a essa classe para compreendê-la, sentir suas dificuldades e saber resolver os seus problemas.

Tendo sido professor o diretor saberá colaborar com seus colegas. Jordam estabelece que o diretor:

"1 - acreditar nos professores;

2 - precisa aceitar o fato de que um melhoramento é, sob ação democrática, vagaroso; que deve partir de convicções interiores de professores e não pode ser imposto por pressões exteriores;

3.- deve encorajar os professores a pensar." (1)

3. O diretor de escola secundária necessita seguir um princípio, uma filosofia de Educação em seu trabalho. Com isto todo o seu esforço resultaria "in instability of organization, inconsistency in policies and practices, friction among member of the staff, misunderstanding between faculty and students, and criticisms from parents" (2), segundo Edmonson, Roemer e Bacon. Os mesmos autores apresentam os seguintes princípios da administração escolar:

"1. Health, efficiency and character development" - Boa saúde, eficiência social e desenvolvimento da personalidade são os determinantes básicos de toda administração de escola secundária.

"2. The curriculum as a means of pupil growth" - Na educação dos adolescentes, o diretor deve levar em conta que o currículo é um meio para desenvolvimento do aluno, não um fim em si mesmo. Como é objetivo da escola formar o adolescente, cabe a ela descobrir e satisfazer suas necessidades através do currículo.

(1) William C. Jordam - Elementary School Leadership. New York, McGraw - Hill Book Company, 1959, p. 215-216.

(2) J. B. Edmonson, J. Roemer & F.L. Bacon - The administration of the Modern Secondary School. Op. cit., p. 59-70

"3. Conserve individuality" - Em tôdas as fases da educação secundária a individualidade dos alunos deve ser conservada. A escola deve reconhecer sempre as diferenças em habilidades, interesses e necessidades, conservando e alimentando essas diferenças, desde que não sejam nocivas à sociedade.

"4. Effective use of time, energy, and equipment" - A organização da escola secundária deve ser tal que possa utilizar o máximo de tempo e energia de todos os seus membros bem como o equipamento material.

"5. Coordination of efforts" - A organização da escola secundária deve ser planejada de tal forma que permita a todos os membros do corpo administrativo funcionar como partes coordenadas e não isoladas.

"6. Wide participation in determining policies and programs" - Um procedimento democrático exige que tanto os alunos como a escola tenham extensa participação na determinação de todos os planos de ação e programas. Os professores devem ajudar o diretor na administração da escola dividindo com êle os deveres e responsabilidades da direção, porém de tal forma que seja sempre êle o coordenador. Também a participação dos alunos é importante. Se êles são educados para uma democracia, através de uma organização e métodos democráticos, têm então de participar do controle da escola, o que proporciona meios para desenvolver a iniciativa, liderança, ensinar a cooperação através do autogoverno, formular um programa de acordo com os seus interesses e melhorar a disciplina da escola.

"7. Authority commensurate with responsibility" - A autoridade deve ser avaliada de acordo com a responsabilidade assumida.

"8. Considerer special aptitudes and limitations" - Para a eficiência do trabalho é preciso que as capacidades especiais e as limitações de todos os funcionários sejam consideradas.

"9. Prevent overlapping of functions" - Num programa educacional baseado na cooperação de todos, torna-se essencial definir-se as funções de cada um a fim de se prevenir justaposição de funções, incompreensões, atritos, invejas, acúmulo de trabalho, etc.

"10. Major decisions based on relative values" - Em tôdas as grandes decisões administrativas, os valores relativos entram como determinante. Ao fazer-se um programa escolar, por exemplo, surgem muitas questões, cujas respostas devem ser buscadas na filosofia da escola, procurando-se agir de acordo com ela.

"11. Welfare of entire school paramount" - A consideração



da escola como um todo deve ser o princípio que orientará na determinação dos valores relativos. O diretor deve procurar manter o equilíbrio na escola, para tanto necessitando conhecer as sugestões que lhe são feitas procurando harmonia entre as diferentes idéias, tendo sempre em mira o objetivo da escola.

"12. Policies and programs consistent with school's philosophy" - Todos os planos de ação administrativos e programas devem estar de acordo com a filosofia fundamental da escola.

"13. Professional growth of the staff" - O espírito e o trabalho da organização deve ser tal que venha a encorajar e proporcionar o desenvolvimento profissional do corpo administrativo.

"14. Promote desirable public relations" - O diretor e seu corpo administrativo devem manter o supervisor, corpo docente e a comunidade informados sobre os planos de ação, programas e realizações da escola.

"15. Optimistic outlook and constructive policies and procedures" - A administração deve ser essencialmente otimista em todas as suas perspectivas, e construtiva em seus planos de ação e procedimentos.

4. O diretor deve ter disposição para constante desenvolvimento profissional.

Uma comissão nomeada pela N.A.S.S.P. mencionou os seguintes requisitos mínimos exigidos da educação profissional do diretor(1):

1. Uma filosofia de educação baseada em princípios e espírito democráticos.
2. Compreensão das necessidades e natureza da juventude.
3. Familiarização com o currículo e métodos da educação americana.
4. Entendimento da vida da comunidade e de suas necessidades.
5. Conceitos liberais sobre os trabalhos de orientação e aconselhamento de alunos.
6. Conhecimento da importância das relações profissionais.
7. Desenvolvimento histórico da educação americana.
8. Organização atual da educação americana.
9. Conhecimento de educação comparada e internacional.
10. Princípios de administração escolar.
11. Aspectos legais, financeiros, e problemas das escolas americanas.

(1) Harl R. Douglass - Administração Moderna das Escolas Secundárias. Op. cit., p. 76-77.



12. Inter-relações comunais e relações públicas.
13. O papel da educação secundária na ordem social.
14. Supervisão e elevação do nível do corpo docente.
15. Aferição do valor da escola secundária em relação à evolução do aluno.

Como administrador, deve estar atualizado com os progressos da ciência administrativa. Aplicando os princípios de Taylor, o diretor deve:

1. desenvolver para cada elemento do trabalho do professor um conhecimento que substitua os métodos educacionais empíricos;
2. especificar, formar, treinar os professores;
3. acompanhar de perto cada professor para verificar se a execução do trabalho está sendo praticada segundo os princípios estabelecidos;
4. dividir igualmente a responsabilidade e o trabalho entre direção e corpo docente;

O diretor não pode desconhecer a aplicação do faiolismo na escola, pois a função administrativa está muito bem situada no referido sistema:

1. calcular o futuro, estabelecendo um programa de ação : prever;
2. constituir a estrutura material e humana da escola: organizar;
3. dirigir o pessoal: comandar;
4. unir harmoniosamente todos os atos e esforços: coordenar;
5. verificar se tudo se passa conforme foi estabelecido : controlar.

O fordismo, taylorismo, os princípios da eficiência de Emerson entre outras teorias merecem ser conhecidas e aplicadas pelo diretor.

Sem o conhecimento da ciência administrativa o diretor não estará capacitado a desempenhar suas atribuições.

O diretor necessita ser competente, pois do contrário não terá a confiança de seus subordinados. Competência não é apenas questão de prestígio, mas de honestidade. Napoleão escreveu a seu irmão José: "La plus grande immoralité, c'est de faire un métier qu'on ne sait pas".(1)

(1) G. Courtois - L'Art d'Être Chef. Op. cit., p. 87.



A confiança de seus subordinados se fortalecerá, pois, naturalmente, diante de suas atitudes e decisões.

"Nada há de misterioso em se conquistar a confiança de alguém, pois isso depende de nossos pensamentos e nossas ações de todos os dias, tanto nas coisas pequenas, como nas mais importantes.

Dia após dia, em nossas relações casuais ou essenciais com as outras pessoas, nos encontramos continuamente no processo de ganhar ou de perder a confiança daqueles que abrem seus espíritos para nós."(1)

5. O diretor deve ser um líder, "um indivíduo que pela sua personalidade:

1. dirige o grupo social; e
2. tem a participação espontânea do grupo." (2)

A participação do grupo no trabalho do diretor só será espontânea se ele for capaz de reconhecer em cada subalterno os Direitos do Homem. Abundam os tratados de sociologia, filosofia, e outras ciências nessa matéria. A literatura também conta com vários trabalhos sobre o assunto.

Worthy consegue resumir o que entendemos pelo direito do homem:

- ser tratado como indivíduo e respeitado como pessoa;
- opinar sobre seus próprios negócios, inclusive o de contribuir com o melhor de sua capacidade na solução dos problemas comuns;
- receber reconhecimento por sua contribuição para o bem comum;
- desenvolver e fazer uso de suas capacidades mais elevadas;
- ser tratado com equidade e com justiça em todas as suas relações com superiores. (3)

Sendo um líder, o diretor da escola, segundo Cubberly, deve aprender a dirigir pela razão do seu maior conhecimento e seu entusiasmo contagiante, mais do que dirigir pela razão do seu poder superior. Deve saber usar os poderes e prerrogativas que lhe são assegurados por lei. Deve também lembrar-se de que ele representa toda a comunidade escolar e precisa agir com igual justiça em relação a todos.

(1) W. J. Reilly - Sucesso nas Relações Humanas. Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura S.A., 1960, p.85.

(2) Pierre Weil - Relações Humanas na Família e no Trabalho. 10a. ed. , São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959, p. 61.

(3) J.C. Worthy - Changing Concepts of the Personnel Function. American Management Association, 1949. Citado por Ordway Tead - A Arte da Administração. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1956, p. 168.

Como representante de toda a comunidade escolar, ele não deverá aliar-se demais a qualquer facção ou partido dela. Deve, com seu maior conhecimento, ver claramente quais são os objetivos a serem colimados no sistema escolar e como atingi-los melhor e mais rapidamente. Deve, constantemente, sair da rotina de supervisão escolar e deveres executivos para níveis mais elevados de educação. Como um estadista ele deve saber como tirar vantagem do tempo e da oportunidade para executar o plano educacional com eficiência.

Por meio de conferências públicas ou particulares com cidadãos líderes, de conversas com os pais, ou através de reuniões nas escolas; escolhendo dentre os professores os líderes de sua confiança; tratando franca e honestamente a imprensa e o público; com seu próprio trabalho escrito e oral, incitando outros a escrever e a falar, deve formar uma opinião pública tal que as recomendações feitas por ele sejam aceitas sem oposição pela comunidade.

Mas ele deve lembrar-se que "Rome was not built in a single day; that it takes along period of education to accomplish any really fundamental reform; and that it is usually not necessary to rush important matters to an immediate consideration". (1) Isto porque a liderança é o processo de auxílio de um grupo para alcançar os fins que pareçam necessários ao grupo.

Em qualquer setor ou atividade, a liderança "demands at least a concept of the goals to be reached, knowledge of the best procedures to be used, and courage and energy to push forward". (2)

Concordamos com Reeder, quando afirma que quem dirige uma organização ou um departamento determina o que a organização ou departamento é. Se o administrador escolar não é bem qualificado, sua organização jamais funcionará completamente, mesmo que todas as outras condições sejam favoráveis. Um administrador bem qualificado vencerá todos os obstáculos e fará com que seu departamento, escola ou sistema escolar funcione o mais eficientemente possível.

Liderança esclarecida é um desiderato para toda instituição, organização ou departamento e as pessoas empregadas são sempre mais importantes que as formas de organização, edifícios, maquinaria e materiais. Liderança pode ser definida como "a trait which gets things done in the proper way and at the proper time..." (3)

(1) E. P. Cubberly - Public School Administration. New York, Houghton Mifflin Company, c 1916, p. 138-139.

(2) W. G. Reeder - The Fundamentals of Public School Administration. 4a ed. New York, The Macmillan Company, c 1958, p. 20

(3) W. G. Reeder - The Fundamentals of Public School Administration. Op cit p. 20.

Não devemos confundir a administração democrática com o "laissez-faire". Esse moderno conceito foi mal interpretado e mal aplicado por numerosos diretores e superintendentes. Para muitos deles, "supervisão", numa democracia, significa "lavar as mãos", elogiando indiscriminada e insinceramente os professores, aparentemente simpatizando com suas queixas e abstendo-se de qualquer medida real para ajudá-los a progredir na profissão. (1) São pessoas que não repreendem para não "criar caso". Adeptos do "laissez-faire", apogam-se à tolerância para captar a simpatia de seus subordinados.

O diretor não deve congregiar em torno de si adesões sentimentais ou de interesse. Devo fazer trabalhar seus subalternos, adaptar ao meio as capacidades de cada um, desenvolver em todos o senso de responsabilidade,

6. Devo ser um perito em relações humanas.

Relações humanas é o estudo "of people in action". (2) Quando houver dois indivíduos trabalhando, não importa em que ramo de atividade, grau de cultura ou objetivo visado, pelo menos um deles deve entender de relações humanas - óleo de bom senso que evita os desentendimentos, gume que corta as arestas da discórdia, cânfora que reanima quando os ânimos ameaçam esmorecer.

Somente conhecendo esta ciência e arte é que um professor poderá ser diretor.

Dois trabalhos de G. Courtois, L'Art d'Etre Chef (3) e L'Ecole des Chefs (4) (obra premiada pela Academia Francosa), orientam-nos na análise das qualidades de um diretor de escola secundária. Os trabalhos acima referidos definem de forma amplamente satisfatória, a nosso entender, a missão e as qualidades de um chefe. Ora, como chefe é etimologicamente aquele que é a cabeça, que vê, que pensa, que faz agir em conformidade com o interesse bem compreendido do corpo inteiro, o diretor é o chefe da escola. O chefe não só que sabe, quer e realiza, mas que faz saber, faz querer e faz realizar.

Para fazer querer, fazer saber e fazer realizar é preciso: "désintéressement, décision et ténacité, déférence, dignité, esprit de

(1) Ver Harl R. Douglass - Administração Moderna de Escolas secundárias. Op. cit. p. 151.

(2) R. Saltonstall - Human Relations in Administration. New York, McGraw Hill Book Company, 1959, p. 3.

(3) G. Courtois - L'Art d'Etre Chef. Op.cit.

(4) G. Courtois - L'Ecole des Chefs. 2a. ed, Paris, Editions Flourus, s.d. (Collection "Psychologie et Education", nº 2).

coordination, esprit de compréhension, cordialité, autorité, équité, tact, foi en sa mission, sens de l'autorité, esprit de décision et initiative, esprit de discipline, énergie réalisatrice, calme et maîtrise de soi, sens du réel, compétence, esprit de prévoyance, connaissance des hommes, bienveillance de l'esprit, bonté du cœur, respect de la dignité, esprit de justice, fermeté, exemple, humilité". (1)

Como as relações humanas entre chefes e subordinados se fazem dia a dia, ao acaso das circunstâncias e ocasiões, o diretor precisa ter benevolência de espírito que contribui para criar uma atmosfera de colaboração e confiança. Compreensão e simpatia mútuas constituem, entre diretor e subalterno "le bien qui engendre l'harmonie dans l'action".

O trabalho do diretor deve desenvolver nos subordinados o senso de responsabilidade, o gosto pelo trabalho em comum e o estreitamento das relações entre eles. O desenvolvimento das relações humanas é necessário não só dentro da escola, mas também com a comunidade, para :

- 1- procurar um apoio contínuo e forte
- 2- prestar contas
- 3- melhorar o programa educacional
- 4- promover o conceito de comunidade paternal nas relações educacionais." (2)

Wildor observa que se alguém declara: "eu não me importo com o que o público pensa a respeito de minha escola", esse professor, administrador ou secretário é ineficiente para qualquer escola. "No public school has any moral right to allow itself to be unexplained, misunderstood or publicly distrusted; for by its unpopularity it poisons the pond in which we all must fish." (3)

7. Para tão grande responsabilidade, o diretor necessita possuir uma cultura geral e sentir entusiasmo crescente pela sua atualização.

A cultura geral do diretor deve incluir os seguintes aspectos:

1. Familiarização com as necessidades humanas universais.
2. Estudo dos problemas comuns enfrentados pelos membros das comunidades democráticas.

(1) G. Courtois - L'Art d'Être Chef. Op. cit.

(2) C.L. Brownell, L. Gans & T.Z. Maroon - Public Relations in Education New York, McGraw-Hill Book Company, 1955, p. 70-71.

(3) Ira Wildor - Editorial. New York State Journal of Health, Physical Education and Recreation, Spring, 1951. Citado por C.L. Brownell, L. Gans & T.Z. Maroon - Public Relations in Education. Op. cit., p. 54.

3. Contactos e entendimentos com especialista e outros interessados.
4. Organização uniforme do sistema de vidas para que os cidadãos da sociedade livre possam abandonar os hábitos de prejulgamento, preconceitos e ocupações pessoais esterilizantes.
5. Atitudes emocionalmente condicionadas, que orientem corretamente as atividades humanas. (1)

Ao nosso ver, o diretor deve desenvolver cada vez mais sua capacidade em:

- 1, língua e literatura pátrias,
- 2, ciências administrativas,
- 3, ciências pedagógicas
- 4, ciências sociais
- 5, ciências físico-químicas e biológicas,
6. arte.

Para melhor desenvolvimento de sua bagagem cultural o diretor deve:

- 1, seguir cursos de extensão cultural,
2. participar de conferências, congressos e outros encontros pedagógicos
3. proferir conferências, palestras sobre questões do ensino,
4. pesquisar sobre assuntos relacionados com os problemas mais frequentes da escola na expectativa de encontrar solução para os mesmos,
5. desenvolver o hábito da leitura não só especializada sobre questões educacionais, mas também as de interesse geral,
- 6, estagiar em escolas mais amplas e mais bem dotadas,
7. corresponder-se com diretores, professores e pesquisadores de educação,
8. sentir entusiasmo crescente e ter fé no valor da educação para a maior compreensão, cooperação e felicidade entre os povos.

Convém notar que quanto maior for a responsabilidade, tanto maior será a especialização necessária.

Enfim, além de todas estas qualidades, o diretor deve ter

(1) H. R. Douglass - Administração Moderna de Escolas Secundárias. Op. cit., p. 82-83.



fô em sua missão e comunicar aos seus subordinados sua fô e seu entusiasmo. Sendo símbolo da autoridade, o diretor tem o dever de fazê-la respoitada nêlo mesmo.

Deve saber tomar a iniciativa e inimizar-se com a rotina. Sem energia realizadora, domínio de si, não poderá dirigir.

O sucesso de uma escola depende do que o diretor planeja para o futuro, pois êle não deve trabalhar sômente, como dizem os francoses, "à la petite semaine". Ele deve prever as conseqüências de suas decisões, as oposições, dificuldades que poderá encontrar, e a solução que deverá apresentar para as diferentes hipóteses.

Um diretor deve ser um homem de caráter bem formado, pois seu exemplo será a melhor norma de conduta de seus subordinados.

O diretor assim credenciado terá o tão necessário apoio, prestígio e colaboração do "Conselho da Comunidade" e do "Conselho de Professôres", bem como saberá coordenar com o Orientador Educacional o "Conselho de Pais" e o "Conselho de Alunos".

2.2.3. Relações entre o Diretor e os Professôres

Chogamos a um importante aspecto do relacionamento entre direção e corpo docente.

Knight e Hall (1) comentam que "houve um tempo não muito longo na história educacional americana, quando ainda não existia distinção entre o professor e o administrador, que o professor fazia todo o serviço sôzinho. Naquela época o professor fazia as seguintes tarefas sob a supervisão geral dos funcionários civis: tocar o sino para a entrada e saída dos alunos; dirigir a oração da manhã, de tarde e da noite, e os serviços de catecismos diariamente; dirigir serviços religiosos especiais, nas segundas, quartas e domingos; limpar a igreja; tocar sino da mesma três vezes ao dia; ler a Sagrada Escritura, os artigos do Fô, e os Dez Mandamentos na missa realizada aos domingos; dirigir o câro; ler os Sermões na ausência do ministro; dobrar o sino e cavar sepulturas; servir de mensageiro para os funcionários da cidade; coletar fundos para a despesa da escola; e ainda ensinar os alunos na escola. Por tudo isso êle recebia um pequeno salário, a maior parte paga em corçais, descontando-se o uso da residência, estábulo, pastagens e prados".

Evidentemente, as coisas mudaram muito. Hoje estão definidas as funções administrativas dos docentes. Embora para cada um desses setores existam atribuições definidas, o fim último é alcançar o objetivo da escola secundária que é a formação do adolescente.

(1) E. W. & C. L. Hall - Readings in American Educational History. New York, Appleton-Century-Crofts, 1951, p. 17.



Já em janeiro de 1957, educadores da Argentina, Brasil, Chile, Estados Unidos, Equador, Porto Rico, Uruguai, Costa Rica, Bolívia, reunidos no VII Congresso Americano de Educadores, estabeleciam que as funções dos professores eram:

- "- que planeen, dirijan, desarrollen y evalúen las experiencias educativas de los alumnos;
- cooperen en la organización de la escuela;
- se preocupen por conocer el ambiente en que viven los alumnos y cooperen en la medida necesaria para corregir condiciones indeseables;
- se esfuerzen en mejorarse profesionalmente;
- colaboren con los funcionarios administrativos del establecimiento en la investigación y solución de los problemas de ausentismo o inasistencia;
- ayuden a la dirección de la escuela en el estudio y la organización de planes para mejorar el aprovechamiento de los alumnos;
- participen en las funciones de orientación y disciplina y en las actividades extraescolares".(1)

Dentro das funções docentes, portanto, cabe a de colaborar com o diretor e com a supervisão escolar.

Para isso o corpo docente deve agremiar-se e constituir o Conselho de Professores.

2.2.3.1. O Conselho de Professores

O Conselho de Professores deverá prestar toda colaboração à direção do estabelecimento para maior produção da escola e a consequente elevação do seu conceito na comunidade. Este Conselho será também prestigiado pelo Conselho da Comunidade que com êle se entrosará para também colaborar com a direção do estabelecimento.

Bem dirigido, o Conselho de Professores será de grande valia para o estabelecimento, pois deve encarregar-se de, em colaboração com os supervisores dos respectivos setores e seções, decidir questões como concessão de bolsas de estudo, organização do programa das atividades co-curriculares, etc.

Além disso, o Conselho de Professores deverá opinar sobre adaptação, transferência e promoção de alunos.

Também de grande importância é a atividade que deve desenvolver este Conselho no sentido do desenvolvimento pedagógico do grupo.

(1) Dolia Etcheverry - El Adolescente y la Escuela Secundaria. Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1961, p. 44.



Por exemplo: uma das atividades desse Conselho deverá ser o encontro de professores, onde serão debatidos todos os problemas relacionados com o corpo docente, os quais são muitas vezes de fácil solução quando esclarecidos.

Kyte estabeleceu o seguinte plano para esse encontro:

- um interesse fundamental, profissional, deve ser implantado em cada professor nos encontros;
- ao professor devem ser dadas ajudas definitivas em suas necessidades profissionais;
- as experiências passadas e observadas pelos professores pertinentes às discussões, devem ser plenamente utilizadas;
- novas experiências em encontros devem contribuir para o desenvolvimento de cada professor;
- a participação do professor na atividade deve ser predominante nos encontros;
- pontos e inclusões valiosas devem ser fixadas por meio de um sumário ao fim do encontro;
- cada professor deve deixar o encontro com uma disposição para pôr em prática as informações que não obteve. (1)

Concluimos, pois, que só do entrelaçamento entre a escola (abrangendo seus vários elementos) e a comunidade (exercendo todos os seus direitos e deveres) poderemos esperar uma escola fecunda e que atinja plenamente o seu objetivo fundamental: formar integralmente o adolescente, para ser o consciente cidadão, profissional e adulto do amanhã, aquele em cujas mãos estará o futuro do mundo e do progresso.

A maioria dos Regimentos dos ginásios da região analisa - dos estabelecia que as atribuições dos Diretores eram o controle do livro-ponto, controle dos funcionários, a assinatura de papéis, a participação em festividades e outras questões de menor importância. Apenas acusaram a existência do "Conselho de Professores".

2.3. O Orientador Educacional

A função precípua da Orientação Educacional está condicionada à própria finalidade da educação secundária. E, portanto, o objetivo da escola secundária que deve estabelecer o plano de trabalho da Orientação Educacional. Ora, a Lei de Diretrizes e Bases estabeleceu que a finalidade da educação do grau médio é a formação do adolescente.

(1) George C. Kyte - The Principal at Work. Boston, Ginn and Company, 1941 p. 273



Orientar quer dizer guiar, dirigir, encaminhar; portanto, o objetivo da Orientação Educacional deve ser guiar, dirigir, encaminhar o adolescente na sua formação.

A Orientação Educacional, segundo Maria Junqueira Schmidt é ciência e arte. "É ciência porque possui meios de conhecimento objetivo do complexo psicológico do educando. É arte porque é atuação interpessoal, dependendo seu êxito, em grande parte, de dons especiais de personalidade do Orientador". (1)

O Prof. Querino Ribeiro considera como "o conjunto de processos que, partindo do conhecimento profundo quanto possível das condições bio-psíquicas e sociais do educando e tendo em vista as legítimas necessidades e as reais possibilidades sociais, busca seu ajustamento amplo às condições gerais da vida, de modo a torná-lo pessoalmente feliz e útil à comunidade". (2)

A Orientação tem o propósito de ajudar a pessoa a decidir "where he wants to go, what he wants to do, or how he can best accomplish his purpose" (3) e ajudá-la a resolver os problemas que surgem na vida.

Orientação significa estimular e ajudar o estudante "to set up worth-while, achievable purposes and to develop abilities which will make it possible for him to achieve his purposes". Os elementos essenciais são:

1. colocação dos propósitos;
2. provisão das experiências;
3. desenvolvimento das habilidades;
4. realização dos propósitos. (4)

Um programa efetivo de orientação ajuda a juventude a ver claramente:

- where he has been,
- where he is now,
- where he is going,
- what he has with to get there (5)

(1) Maria J. Schmidt - A Orientação Educacional de Adolescentes. CADES, s.d. (Cadernos de Orientação Educacional, nº 1), p. 10.

(2) J.Q. Ribeiro - Considerações em Torno do Problema da Orientação Educacional na Escola. In: Revista de Pedagogia, ano II, vol. III, nº 5, janeiro-junho, 1957, p. 84.

(3) Arthur J. Jones - Principles of Guidance. New York, McGraw-Hill Book Company, 1945, p. 61.

(4) W.L. Wrinkle & R.S. Gilchrist - Secondary Education for American Democracy. New York, Rinehart S. Company, 1942, p. 334.

(5) Harold Spears - The High School for Today. New York, American Book Company, 1950, p. 185.

Orientação, na escola secundária, consiste especialmente em ajudar o adolescente a "become adjusted to his present situation and to plan his future in live with the interests abilitics, and social nêeds". (1)

Orientação é mais que uma palavra, "it is a big idea, composed of many ideas and concepts, repleto with purpose and form". (2)

A orientação é essencial ao programa educacional dos jovens.

A definição de Traxler (3) traduz a importância da orientação: "Ideally conceived, guidance enables each individual to understand his abilities and interests, to develop them as well as possible, to relate them to life goals, and finally to reach a state of complete and mature self-guidance as a desirable citizen of a democratic social order".

Little e Chapman (4) consideram a orientação como:

- "1. orientação é um serviço pessoal.
2. é o desenvolvimento completo pelo aluno visado.
3. a inseparabilidade da orientação e educação é reconhecida.
4. o professor é um orientador
5. a orientação é contínua."

Estes autores consideram a orientação inclusiva, flexível, democrática, científica, preventiva, contínua e parte integrante do programa de educação.

X

X

X

(1) S.A. Hamrin & C.E. Erickson - Guidance in the Secondary School, New York, Appleton-Century-Crofts, 1939, p. 1.

(2) W. Little & A.L. Chapman - Development Guidance in Secondary School. New York, McGraw-Hill Book Company, 1953, p. 257.

(3) Arthur E. Traxler - Techniques of Guidance. New York, Harper & Brothers, Publishers, c 1954, p.3.

(4) W. Little and A.L. Chapman - Development Guidance in Secondary School Op. cit., p. 256-257.

Depois das considerações apresentadas por conhecedores do assunto, resta-nos estudar o problema da orientação na escola secundária brasileira: como são os alunos desta escola, de onde vêm, para onde pretendem ir e quais são suas reais possibilidades. Estas são questões que devem ser consideradas ao analisarmos a função da Orientação: dirigir, guiar o adolescente na formação de sua personalidade.

A clientela da escola secundária apresenta, ao nosso entender, as seguintes características:

1. heterogênea: diversidade cronológica, social, além das diferenças individuais importantes para a compreensão do problema;

2. mal esclarecida: dada a diversidade do meio de onde provêm os alunos da escola secundária, muitos a procuram apenas por questão de ascensão social; não sabem, nem mesmo, que existem outras escolas onde, talvez, se adaptassem melhor.

O desconhecimento do sistema escolar, com suas diferentes modalidades de ensino, faz com que, terminado o curso primário, o aluno seja atraído para a escola secundária sem saber mesmo porquê. Este imã que chama a si todas as crianças brasileiras é a promessa de encaminhá-la ao "posto de doutor".

3. inconstante: esta característica é derivada das duas primeiras. Sem capacidade para enfrentar o curso, desapontado com a descoberta de que ele não atende às suas expectativas, boa parte da clientela interrompe o curso. Às vezes, transfere-se para a escola comercial ou industrial ou outras escolas, ou, ainda, abandona o estudo completamente, o que é lamentável.

Conseqüentemente, ajudar a formação do jovem é trabalho que merece muito conhecimento, cuidado e devotamento. Orientá-lo para o curso que mais convém ao seu temperamento e inclinação, "descobrir os desvios em perspectiva e (...) encontrar os meios de persuadir o educando, sua família dos rumos mais provavelmente acertados de prosseguimento de estudos e formação profissional" é tarefa do orientador educacional.

(1)

Convém notar, entretanto, que a posição do orientador na escola não se confunde: a) com a do professor que cuida mais da formação intelectual do educando; b) com a dos demais educadores que cuidam quer da forjação dos hábitos sadios (moral e higiênicamente), quer da formação estética e religiosa. Poderá eventualmente suprir algumas das tare-

(1) J. Q. Ribeiro -- Considerações em Torno do Problema Orientação Educacional na Escola. Op. cit., p. 88-89.



fas dos educadores dêste segundo grupo; porém, por função específica. So
rá imprescindível, no entanto, que mantenha com todos os agentes da educa-
ção escolar o mais íntimo entendimento e orgânica colaboração, principal-
mente com a direção do estabelecimento, pois a escola só atingirá plona-
mente seus objetivos quando atuar como uma comunidade unida e dinâmica".
(1)

Infelizmente, as relações entre direção e orientação edu-
cacional nem sempre são cordiais; pelo contrário, são muitas vezes para-
doxalmente antagônicas. Ora, em nenhum setor ou órgão do ensino deve ha-
ver incompatibilidade e, muito menos, entre diretor e orientador.

Não são poucos os exemplos que podemos citar de absoluto
desencontro entre os responsáveis pelos dois dos mais importantes seto-
res da escola: direção e orientação. Um dos casos mais descabidos foi o
que ocorreu com a orientação educacional de determinado estabelecimento
de ensino secundário. Mõça de integridade e autoridade moral, acessível a
todos, compreensiva, com cultura especial pedagógica vivida, dedicada,
idealista, resolveu "levar a sério" sua função. Com as qualidades acima
mencionadas não lhe foi difícil captar a amizade dos professôres, funcio-
nários, alunos e direção. Melhorou a disciplina na escola, desenvolveu i-
númeras atividades co-curriculares, incentivou as relações entre o lar e
a escola e, a pedido dos pais, resolveu aplicar um questionário para sa-
ber quais as matérias que os meninos mais apreciavam, quais as que encon-
travam maior dificuldade em aprender, por quê, e outras questões levadas
a efeito pelos Orientadores Educacionais. A finalidade era saber por que
os alunos eram tão fracos em determinada disciplina. Feito o questioná-
rio na mais perfeita ordem e obediência aos preceitos previstos, colhidos
os dados e feito o levantamento estatístico, a orientadora, numa reunião
explicou aos professôres seu trabalho e solicitou permissão para expor a
tabela de preferências e motivos do não agrado dos alunos. Foi o bastan-
te. O professor, cuja matéria era menos apreciada e que sabia o porquê,
teve a petulância de rasgar o gráfico da orientadora, desautorando-a na
presença de todos. Aconteceu o que sempre acontece: para êle (relapso,
péssimo professor, mau exemplo para os alunos, mas bem querido da polí-
ca), nada; para ela, transferência em menos de 24 horas para a Capital.

Reconheço também o Prof. Danny José Alves, ao analisar a
questão, que embora tenha sido implantado no Brasil o Serviço de Orien-
tação Educacional, a "maioria redundou em fracasso total ou reduziu-se a

(1) D. Cândido Padim, O.S.B. - Objetivos da Orientação Educacional. In:

1º Simpósio sobre Orientação Educacional. São Paulo, Cad. 8 al3
do julho de 1957, p. 87.



uma atuação irrisória". (1) Entre outras causas o esclarecido educador o nuncia:

- a. Incompreensão e choques entre o Serviço de Orientação e a direção do estabelecimento.
- b. Pouca aceitação e mesmo bloqueio total das atividades do S.O.E. pelo corpo docente.
- c. Pouca aceitação do Serviço pelo corpo discente.

A escola deve contar ainda com uma equipe de colaboradores do Serviço de Orientação Educacional. Sugerimos sua constituição com os seguintes elementos:

- corpo docente,
- assistentes sociais,
- supervisores,
- representantes das diferentes religiões adotadas no Município,
- pais,
- representantes das outras profissões,
- representantes das diferentes profissões liberais.

Todos estes elementos são de grande importância se considerarmos, como Williamson (2) que a orientação abrange cinco diferentes tipos de problemas: de personalidade; de orientação educacional e aproveitamento; de orientação profissional; de finanças e de saúde.

Douglass (3) considera vários tipos de orientação: vocacional, educacional, recreativa e de lazer, moral ou social, sanitária e orientação pessoal.

Para dar uma orientação vocacional ao aluno é preciso conhecê-lo bem e, para isso, necessário se faz que o encarregado desta função organize um completo prontuário do aluno. Deste prontuário deverão constar todos os elementos que traduzam "sua vida escolar, familiar, social, religioso, seus interesses, suas aptidões e características de personalidade".

Malca Boider, visando estes fatores, planejou de acordo com o ISOP as seguintes etapas:

- (1) Danny J. Alves - Um Sistema de Orientação Educacional. In: Currículo, ano I, nº 1, 1º semestre, 1962, p. 34.
- (2) E. G. Williamson - How to Counsel Students. New York, McGraw Hill Book Company, 1939, p. 55.
- (3) H.R. Douglass - Administração Moderna das Escolas Secundárias. Op. cit., p. 304-306.

"a) Coleta de Dados - feita por intermédio de:

- Questionário de Orientação Profissional - onde o orientando revela de forma consciente, suas preferências, interesses, hábitos, atitudes, vida escolar, autoconceito e propensões.

- Entrevista psico-social - através da observação direta, "face to face", obtém-se visão completa e dinâmica das características do orientando.

- Provas de Aptidão - DAT (Differential Aptitudes Tests) - medindo as aptidões diferenciadas necessárias aos diferentes campos de especialização profissional.

- Prova de Interesse - Kuder Preference Record - pesquisa de forma indireta os interesses puros em termos de atividades profissionais. Permite ao adolescente revelar suas preferências e aversões.

- Provas de Personalidade.

- Teste da Árvore (Koch) - analisa os traços de personalidade.

- Inventário Bell - mede as áreas de ajustamento e desajustamento da pessoa, nas variadas facetas: emocional, familiar, social e orgânica.

De acordo com os resultados das provas, pode a orientação ser complementada com outras, tanto de interesses, como artístico-plásticas, musicais e psicomotoras.

b) Aconselhamento Psicológico - quando são apresentados os resultados dos dados colhidos e esclarecidos os motivos das sugestões.

c) Informação Ocupacional - na qual se apresenta ao orientando elementos objetivos sobre as oportunidades educacionais (currículos, programas, escolas) e ocupacionais (fichas profissio-gráficas, mercado de trabalho)". (1)

Julgamos de suma importância a orientação vocacional partindo do princípio de que "la profesión es algo más que una simple fuente de ingresos; según su naturaleza, el hombre exige un trabajo al cual se sienta en cierta forma atraído, con el cual sus aptitudes y sus esfuerzos tengan una afinidad íntima y que, aparte de los ingresos materiales, le ofrezca otro género de satisfacciones. Si no adquiere una profesión tal, entonces fracasa el acuerdo entre su trabajo y su condición humana; su profesión y su vida se separan, su personalidad se desgarrará, hasta el punto de alterarse y aun descomponerse; se originan, en consecuencia, profundas perturbaciones para el interesado y el mundo que lo rodea,

(1) Malca Beider - A Orientação Profissional no C.N.F. In: Curriculum, ano IV, nº 7, 1º semestre, 1965, p. 36.



tales como achaques repetidos, tendencia a enfermidades físicas y psíquicas, manías, accidentes, actitudes antisociales, etc. La elección equivocada o falsa de la profesión puede llevar muy fácilmente al obrero a la pérdida de la propia felicidad y a ser una pesada carga para los demás, desde la familia hasta la comunidad nacional. Así, en la elección de la profesión hay algo fatal, como en la elección del cónyuge, de los amigos etc". (1)

A Orientação Educacional será feita com a colaboração dos professores das diferentes matérias; a orientação recreativa e de lazer terá apoio do Supervisor das Atividades Co-Curriculares.

Consideramos como o Prof. Danny J. Alves (2) que "a educação social não pode ser realizada de maneira satisfatória, sem a vivência de situação de cunho social". Para atingir este fim acreditamos que um dos meios seja a orientação coletiva, que fará o entrosamento das relações entre os alunos para a obtenção de um fim comum. Segundo o estudo do assunto, as razões principais da Orientação Coletiva são:

- "a) Diagnosticar as características das turmas e de seus componentes.
- b) Organizar as turmas favorecendo o entrosamento de seus membros.
- c) Aproveitar a organicidade das turmas para ampliar a ação educativa de cunho social.
- d) Fazer com que as turmas liberem suas energias potenciais, por meio de sua transformação em grupos voluntários e democráticos.
- e) Despertar, implantar e desenvolver hábitos, atitudes, interesses, etc., individuais com grande economia de tempo e trabalho." (3)

Para a orientação sanitária, o estabelecimento deverá contar com a participação de um médico que será o Supervisor da Seção de Orientação e Assistência Médico-Social.

A orientação pessoal, como o próprio nome indica, é a realizada entre o aluno e o orientador, onde o primeiro expõe suas dificuldades e problemas, e o segundo procura a solução para os mesmos.

(1) Erwin Jeangros - Orientación Vocacional y Profesional. Buenos Aires. Editorial Kapelusz. p. 19.

(2) Danny J. Alves - A Prática da Orientação Coletiva na Escola. In: Curriculum, ano IV, nº 7, 1º semestre, 1965, p. 42.

(3) Danny J. Alves - A Prática da Orientação Coletiva na Escola. Op. cit p. 46-48.

Ao procurar dar orientação ao aluno, o orientador deve lembrar-se das atitudes que devem ser evitadas, segundo Hamrin e Paulson:(1)

1. Não pensar que será sempre bem sucedido, ajudando todos os alunos a resolver seus problemas.
2. Não pensar que seu julgamento é infalível.
3. Não fazer julgamento do pensamento ou ato do aluno.
4. Não ficar chocado com qualquer coisa que o aluno com - tar.
5. Não assumir a responsabilidade para resolver os proble - mas dos companheiros para ele.
6. Não esperar que o indivíduo lhe agradeça por sua aju - da.
7. Não esperar alcançar êxito em todas as entrevistas.
8. Não esperar receber somente satisfação por aconselhar.

Evitando essas atitudes, que viriam pôr a perder todos os seus esforços no sentido de ajudar, o Orientador escapará também de cair em certos esquemas de comportamento que também invalidam os objetivos de suas funções. Acerca desses comportamentos negativos, Láis E. Lofredi nos oferece um lúcida crítica, através de um quadro de classificação dos diferentes tipos:

O orientador burocrata que, absorvido na organização de fichas e arquivos escolares, se esquece do principal no seu trabalho, ou seja, a orientação dinâmica do aluno.

O orientador-testólogo que limita sua orientação tendo por base os resultados fornecidos pelos testes.

O orientador relações-públicas é aquele que atende e acompanha os alunos, recebe visitas. Porém, falta-lhe um plano norteador de suas atividades.

O orientador pesquisador, cuja ação, muitas vezes de grande proveito para a Educação, se faz nula perante o aluno. Cabe-lhe procurar as causas de determinados fatos e suas possíveis soluções.

O orientador-protetcionista é o que mais rapidamente destrói o crédito da Orientação Educacional, segundo a autora, por causa das divergências que ocasiona entre os colegas. Age, portanto, contrariamente à finalidade de seu cargo que é a de unificar o processo educativo.

Conclui a Orientadora Educacional que "a posição da orientação educacional é de equilíbrio, tentando fazer um inter-relacionamento

(1) S.A. Hamrin & B.B. Paulson - Counseling Adolescents. Chicago, Science Research Associates, 1950, p. 98-99.



dos elementos interessados nesse processo. E o elo de ligação entre a escola e a família. Procura conhecer o aluno, individualmente e em grupo para levá-lo a um melhor aproveitamento de suas capacidades e possibilidades".(1)

Vejamos agora o que estabelecem as determinações legais, em relação a tão importante função educativa.

O Cap.VI do Decreto nº 45 159-A, de 19/8/1965, que aprova o "Regimento Interno de São Paulo", estabelece as atribuições do Orientador Educacional. Ao nosso entender o Conselho Estadual de Educação acertadamente revogou o referido Decreto (2). Várias deficiências apresenta o referido Regimento e, no momento, interessam-nos as relativas à questão em pauta. A letra "a" do Art. 84 determina o levantamento dos dados necessários à preparação de gráficos estatísticos do aproveitamento dos alunos, mas não determina a finalidade dê-lo. A letra "h" impõe ao Orientador a tarefa de superintender as atividades dos inspetores de alunos. Não concordamos com esta determinação: a função de fiscal dos inspetores de alunos não cabe ao Orientador. Várias críticas poderiam ser levantadas ainda quanto às atribuições determinadas no referido Regimento, mas, já que foi revogado, passemos adiante.

A Lei de Diretrizes e Bases, em seu Título VIII: da Orientação Educativa e da Inspeção, estabelece:

"Art. 62 - A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais, que atendam às condições relativas ao grau e ao tipo de ensino a que se destina.

Art. 63 - Nas Faculdades de Filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em Pedagogia, Filosofia ou Psicologia, com estágio mínimo de três anos no magistério".

Cumpre, pois, que a Lei seja realmente executada e que o "Curso para a Formação de Orientadores de Educação do Ensino Médio" seja planejado racionalmente, de acordo com os mais modernos métodos e técnicas pedagógicas para que este serviço de necessidade tão urgente não permanea apenas no texto de lei. Que ele se torne realidade, para que os jovens de nossas escolas secundárias sejam orientados de modo certo, em

(1) Laís E. Lofredi - A Posição do Orientador Educacional - In: Currículo, ano II, nº 3, 1º semestre, 1963, p. 61-66.

(2) Pareceres 201 e 207/66 das Câmaras Reunidas do Ensino Primário e Secundário.



tempo certo, pela pessoa certa, não só nos trabalhos escolares mas ainda na escolha de sua profissão, bom como no uso das horas de recreio e de lazer.

Dos 15 ginásios da região analisados, apenas 8 incluem a função da Orientação Educacional em seus Regimentos; e destes 2 têm o Serviço instalado e em funcionamento.

2.4. O Inspetor

2.4.1. Análise retrospectiva da inspeção escolar no Brasil

Procurando analisar o encarregado da inspeção desde longa data, verificamos também o problema nas Províncias, já que o Ato Adicional deixava também esta função escolar a seu encargo.

Em 1835, é solicitado às Câmaras Municipais do Rio de Janeiro o atestado de frequência dos professores (1); logo a seguir, outro para verificar se os professores "são zelosos no desempenho de suas obrigações." (2) Como não foi atendida, e acreditando que a "falta provenha do descaminho das mencionadas Portarias", a Regência, através da Secretaria do Estado dos Negócios do Império, ordena os atestados em duplicata (3).

Dependendo das Câmaras Municipais, as escolas eram regidas "segundo a opinião que na Câmara predominar em cada sessão" (4); sujeitas, pois, "às vicissitudes da política". (5)

Na Província de São Paulo, a Lei de 24 de julho de 1850, autoriza o Presidente José Thomaz Nabuco de Araújo a expedir o regulamento de 8 de maio de 1851, que é comentado pelo autor em 1852, nestes ter-

(1) Decreto nº 334 - Império - 25/6/1833.

(2) Decreto nº 391 - Império - 19/7/1833.

(3) Decreto nº 717 - Império - 21/11/1833.

(4) Primitivo Moacyr - A Instrução e as Províncias. (Subsídios para a História da Educação no Brasil: 1834-1889). São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1940. Vol III. (Brasiliana, vol 147-B), p. 370.

(5) Primitivo Moacyr - A Instrução e as Províncias. (Subsídios para a História da Educação no Brasil: 1834-1889). São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1939. Vol. I. (Brasiliana, vol. 147), p.177.

mos: "A inspeção do ensino primário e secundário competia pela legislação então vigente às comissões inspetoras e às Câmaras Municipais: a experiência faz sentir que as pessoas morais não são as mais próprias para administrar, falta-lhe a unidade de pensamento na deliberação, a atividade, a prontidão na ação; (...) não era possível que continuassem essas comissões, que pela maior parte não se reuniam e nada faziam". (1)

Na Província de Santa Catarina, os sub-diretores pouca inspeção exerciam nas aulas por volta de 1856, "uns por não se compenetrarem da sua missão, outros por seus afazeres, (...) se limitam a passarem os atestados de frequência dos mestres, frequência mesmo que muitos ignoram". (2)

O Presidente da Província do Rio de Janeiro, J.F. Silveira da Mota, recebe do seu antecessor informações a respeito do estado da instrução na Província: "Muita inabilitação, pouco zelo e cuidado no ensino são palavras com que pode-se caracterizar grande número de professores (...) Não é contra o professor que se deve clamar tanto; é contra o sistema, cuja execução torna impossível a escolha do pessoal." (3)

Os requisitos exigidos pela Lei nº 1 064 de 1860 da Província de Minas Gerais (4), para a escolha do inspetor municipal, eram "cidadãos de reconhecido mérito, prudência, moralidade e inteligência". Essas qualidades não foram suficientes, pois cinco anos após, na mesma Província, o desembargador Pedro de Alcântara Leite declara à Assembléia: "Desde que o Legislador faz depender o cumprimento da lei de uma virtude do cidadão, êle conta com uma quimera".

Sucedem-se as reformas, uma após outra, e, sem mesmo esperar pelo resultado, são revogadas, modificadas, substituídas. Reformas nunca faltaram, "mas ao elaborá-las não apelam para as informações dos profissionais, não compulsam os escritos que elucidam as questões, não as submetemos ao debate da opinião pública. Às vezes um único indivíduo com outra habilitação mais que o seu eminente talento e a leitura de alguma obra estrangeira, se institui regenerador das coisas" (5)

(1) Primitivo Moacyr - A Instrução e as Províncias. Vol. II. Op. cit., p. 326-327.

(2) Primitivo Moacyr - A Instrução e as Províncias. Vol. III. Op. cit., p. 374-475.

(3) Primitivo Moacyr - A Instrução e as Províncias. Vol. II. Op. cit., p. 231.

(4) Primitivo Moacyr - A Instrução e as Províncias. Vol. III. Op. cit., p. 134

(5) Primitivo Moacyr - A Instrução e as Províncias. Vol. II. Op. cit., p. 356.

A situação não era melhor em São Paulo, pois o Presidente desta Província declara em seu relatório: "Não Basta colocar no cargo de Inspetor geral cidadão que haja dado abonos de vigoroso talento, ilustração profunda e variada, discernimento de nossas circunstâncias, imparcialidade na gerência de seus interesses, e avidez de melhoramentos: é mister ampliar-lhe de alguma sorte os meios de ação e pô-lo a salvo da pressão dos partidos. Nenhum dos partidos está em causa nas escolas primárias". (1) Cita a seguir a intervenção dos partidos políticos na educação.

Quase um século nos separa do relatório do Presidente Theodoro Xavier e a situação continua a mesma. A mesma classe de políticos ocasionando os mesmos males: "Os políticos têm correligionários ou servidores a acomodar, e as escolas maravilhosamente os servem. No Brasil não é difícil pelo trabalho viver em abundância e não granjear riqueza. Os afilhados das influências políticas, porém, possuem braços vigorosos e preferem ser empregados públicos com pertinácia e na razão direta da incapacidade. Ora, os cargos não chegam para o arranjo de tantos pretendentes. Estes nada sabem às vezes para si, dão-se como sabendo tudo; não têm vocação para o magistério, supõe-se que nasceram mestres e recebem as cadeiras e nelas se perpetuam. Naturalmente o Inspetor Geral aspira com o intenso empenho a prosperidade do serviço; lhe é impossível querer desprestigiar-se, deixando-o sob as suas mãos decair; mas que pode ele a fim de obstar que o patronato distribua o magistério pela inópcia e aí mantenha?. (2)

Na Província do Ceará, em 1878 (3), os inspetores "nada fiscalizam e servem-se do emprêgo que lhes dá certa ascendência sobre o professor para exercer vinganças particulares".

Em Goiás (4), "o inspetor regional de Pedro Afonso, além de passar atestado falso, achava-se pronunciado por crime de homicídio, e, não obstante, exercia seu cargo.

Em 1889, na Província de São Paulo, seu Presidente, Pedro Vicente de Azevedo, dirige-se à Assembleia Legislativa para comentar a

(1) Primitivo Moacyr - A Instrução e as Províncias. Vol. II. Op. cit. , p. 365.

(2) Primitivo Moacyr - A Instrução e as Províncias. Vol. II. Op. cit. , 365-366.

(3) Primitivo Moacyr - A Instrução e as Províncias. Vol. I. Op. cit. p. 363.364.

(4) Primitivo Moacyr - A Instrução e as Províncias. Vol. III. Op. cit. , p. 561-562

reforma do ensino que criou os Conselhos de Instrução. Estes Conselhos de veriam superintender o ensino nos Municípios. Segundo a referida autoridade, os membros do Conselho que aceitaram os cargos, "não o fazem visan do prestar à Província serviço de velar pelo ensino, mas para poderem sa tisfazer a exigências políticas ou embaraçar completamente a ação dos Conselhos, nulificando assim os intentos da lei". (1)

Proliferaram reformas e regulamentos nas Províncias. Títu los pomposos foram dados às instituições encarregadas da inspeção, e às pessoas responsáveis pelos serviços. O Conselho de Instrução Publica, Comissões Inspetoras, Diretoria Especial de Instrução, Conselhos Paroquia is; visitantes, monitores, inspetores especiais, inspetores paroquiais, delegados literários, censores, delegado-inspetor, eram apenas nomes e instituições. Na realidade, a inspeção é nula, pois, efetuada sem remuneração, ficava na dependência de "homens de adequada inteligência na sua matéria e conhecido patriotismo".

A situação infelizmente não mudou. Os encarregados, pelo Govêrno Federal, da inspeção do ensino, também não desompenharam a con - tento a função. Acusação tão grave deve ser comprovada e é o que faremos através de alguns exemplos tirados da própria legislação.

O § 4º do Art. 4º do Regulamento estabelecido pelo Decreto nº 11 895, de 14/1/1916, determina: "Se o Conselho julgar insuficientemente severo o inspetor, perderá este a segunda prestação de honorários, a favor do patrimônio do instituto oficial, à escolha do Ministro da Justiça e Negócios Interiores".

Na Circular nº 624, de 6/10/1933, o Superintendente do Ensino Secundário solicita aos diretores dos Estabelecimentos do Ensino Secundário sob regime de Inspeção Federal, que remetam os Termos Mensais de Visita do inspetor por ser a única maneira da Superintendência verificar se os atos escolares "tiveram, ou não, a assistência indispensável do seu delegado". E acrescenta: "O não comparecimento do Inspetor ao estabelecimento deve, igualmente, ser comunicado à Superintendência, para que esta revalide aqueles atos que sem isso serão considerados sem efeito".

A Circular nº 5, de 4/7/1934, expedida pelo Superintendente do Ensino Secundário Agrícola Bethlem inicia assim: "Sr. Inspetor. A fim de evitar possíveis erros de interpretação dos textos legais vigentes..."

A Portaria nº 376, de 12/5/1938, previne os Inspetores que se "não tiverem enviado os seus relatórios dentro dos prazos perderão um mês de vencimentos, sendo, porém, considerados coincidentes o sujeitos à

(1) Primitivo Moacyr- A Instrução e as Províncias. Vol. II. Op. cit, p. 436.



suspensão por três meses aqueles que não remeterem os relatórios em atraso dentro do prazo duplo aos acima mencionados. De acordo, ainda, com o mesmo dispositivo legal, ficam sujeitos a idêntica sanção os inspetores que, dentro do período de um mês, deixarem de enviar os Têrmos de Visita... no caso de reincidência em qualquer das faltas previstas nos itens anteriores ficam os inspetores sujeitos à suspensão por três meses".

O Diretor da Divisão do Ensino Secundário, em Ofício de 28/2/1939, devolve Têrmos de Visitas porque depois de assinado deve ser datilografado.

Esses casos devem ter sido comuns, pois, o Ministério enviou mimeografado: "De acordo com o item 141 e parágrafos da Portaria 142 de 4 de abril de 1939, os inclusos Têrmos de Visita, que ora vos devolvo, não foram tomados em consideração porque (e com tinta vermelha estava acrescentado) depois de assinado deve ser datilografado.

O Diretor do Departamento Nacional de Educação, ao encaminhar através da Circular nº 14, de 26/10/1939, uma ficha para ser devolvida com a máxima urgência, adverte ao inspetor: "Incorrerá na penalidade prevista no item 2º da portaria de 12 de maio de 1939, deste Departamento, isto é, a perda de um mês de vencimentos, o inspetor que deixar de remeter a ficha em anexo devidamente preenchida, dentro do prazo acima estabelecido".

Em 26/6/1940, a Circular nº 7, da Divisão do Ensino Secundário, estabelece que 12 Têrmos de Visita regulamentados pelo item 141, da Portaria nº 142, de 24/4/1939, deve ser considerado como o "ponto" dos inspetores, "por ser essa a única forma de controle da frequência daqueles funcionários".

A Circular nº 9, de 4 de julho de 1940, reitera aos inspetores "por sabê-las inobservadas em diversos estabelecimentos sob inspeção, as determinações constantes de circulares anteriores desta Divisão..."

"As múltiplas falhas verificadas nos relatórios mensais vêm obrigando esta Divisão a um trabalho contínuo, de devolução de documentos incompletos ou reclamação de outros faltosos". Assim inicia a Circular nº 3, de 5/3/1941, solicitando a seguir a máxima atenção dos inspetores para alguns quesitos, "cuja inobservância determinará a não aceitação do relatório".

A Circular nº 3, de 18/6/1944, tenta novamente orientar o inspetor, já que "no exame dos relatórios bimestrais de inspeção, procedido regularmente nesta Divisão, encontram-se com frequência documentos em desacordo com a Portaria 692, de 8/12/1942 e respectiva errata, cujas

determinações recomendo sejam fielmente observadas". A seguir chama a atenção para as falhas mais comuns, desde a apresentação, deficiência de informações, erro de critério, até infração dos dispositivos legais e omissão de documentos e informações.

O Serviço de Estatística do Ministério da Educação não com seguiu encerrar a apuração dos dados relativos aos anos de 1943 e 1944, bem como prosseguir o levantamento correspondente ao ano de 1945, "por faltarem dados de numerosos estabelecimentos de ensino". Isto foi declarado em 15 de outubro de 1946, pela Diretora da Diretoria do Ensino Secundário, em Ofício-Circular.

Muda o responsável pela Direção da Diretoria do Ensino Secundário, mas os Termos de Visita continuam sendo devolvidos. (Ofício de 6/2/1948)

A Diretoria do Ensino Secundário verificou a interpretação errônea dada ao Telegrama-Circular nº 1, de 13/12/1948, e expede uma Circular em 13 de maio de 1949, explicando o que realmente pretendia no referido Telegrama-Circular.

Relatamos agora um dos muitos casos que deve ter havido o que foram descobertos. Uma aluna reprovada na segunda série ginasial, em 1947, abandonou o curso e três anos depois conseguiu matricular-se na quarta série. Quantos inspetores estariam culpados? E documentação Regulamentar? Quantas Zenaides de Oliveira Dias ludibriaram os inspetores?

O caso foi comentado aos inspetores através da Circular nº 5, de 18/10/1949, pelo Diretor da D.E.S., Haroldo Lisboa da Cunha.

A Circular nº 1, de 10/3/1958, determina: "Dada a deficiência na apresentação dos relatórios de verificação dos estabelecimentos remetidos à Seção de Prédios e Aparelhamentos Escolares, avisa aos Inspectores que o assunto será apreciado para as medidas regulamentares rigorosas que a ocorrência está a exigir".

E o seguinte o teor do Telegrama-Circular nº 5 182 de 29/5/1950: "Tendo em vista irregularidades verificadas com autorização indevida funcionamento de estabelecimentos de ensino secundário comunico-vos que inspetores responsáveis são passíveis de penas regulamentares rigorosas".

Sugerimos a leitura da "Carta-Circular aos Inspectores", de 15/3/1951, sobre vários assuntos de capital importância para a Educação Nacional", expedida por Lúcia de Magalhães, Diretora da D.E.S. Após tratar a crise do ensino secundário baasileiro, verificada pelo "elevado número de reprovações nos exames de ingresso ao ensino superior, além do baixo nível de cultura apresentada pela maioria dos estudantes", a auto-



ra, ao procurar as causas dessa deficiência, encontra "na displicência do grande número de inspetores do ensino secundário uma boa parte de responsabilidade". Criticando a inspeção entre quatro paredes de uma "secretaria ou apenas rubricando papéis", declara: "a inspeção deve ser um organismo vivo dentro do estabelecimento, colaborando com a sua direção para a melhoria do ensino, incentivando alunos e professores, orientando tanto quanto e fiscalizando.

Passa depois a analisar a crise do ensino secundário através do corpo docente, discente, instalações e instruções de serviços suplementares.

O mesmo Diretor, na Circular aos Responsáveis pelo Expediente da Inspeção Federal, em julho de 1951, declara: "Ao assumir a direção do Ensino Secundário, tive desde logo a minha atenção despertada pelo problema da inspeção, ao verificar a enorme deficiência dos quadros atuais em face do número de unidades escolares a inspecionar. E foi assim que pude também constatar que os casos excepcionais e extremos que, há cinco anos, levaram esta Diretoria a solicitar serviços esporádicos a funcionários federais estranhos ao quadro, tinham passado a constituir praxe rotineira. Não se considerou mais o fato como um favor ocasional e aos colutores, agentes postais e outros, foram dados encargos múltiplos e continuados.

Tentando remediar o mal que se apresenta em proporções alarmantes - há atualmente 977 inspetores em exercício e 1 590 estabelecimentos a fiscalizar, sem contar os cursos noturnos e aqueles de matrícula numerosa onde não basta um único inspetor - expus detalhadamente a situação ao Sr. Ministro da Educação, que já encaminhou ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República projeto de solução urgente para o caso".

Em dois estabelecimentos que tivemos oportunidade de dirigir, o hábito de designar o funcionário federal mais graduado da localidade para responder pela inspeção, trouxe-nos sérios problemas.

Numa das cidades, o Agente de Estatística, bem como o Agente do Correio, os únicos funcionários federais, eram alunos do Ginásio. Considerando o tamanho da cidade e a dificuldade de explicar à população como um aluno poderia ser inspetor, conseguimos que, da cidade vizinha, um inspetor colaborasse conosco. Em outra cidade, o Agente do Correio, dado ao vício da bebida, era conhecido com um determinado apelido; quando a população soube que ele seria o inspetor houve verdadeira corrida à escola. Novamente, apelamos para o inspetor da cidade vizinha. Dotado do espírito de colaboração e boa vontade, atendeu ao nosso pedido, confes-

sando, no entanto, que, como colutor, pouco ou quase nada poderia fazer

pela escola, pois a função efetiva do inspetor era apenas a de rubricar, muito embora vigorasse a Portaria nº 501, de 19/5/1952, com todos os títulos, capítulos, artigos e parágrafos, estabelecimentos das atribuições da inspeção.

Marina Cintra, Inspetora Geral, na Circular nº 1/53, de 12 de julho, declara: "atualmente: somente no Estado de São Paulo, mais de cem (100) cidades, algumas com mais de um estabelecimento de ensino, estão sem Inspetor. No entanto, outras contam com três, quatro e até mais Inspetores sediados na cidade e, alguns estabelecimentos com mais de um Inspetor. Essa situação, como é óbvio, tem trazido sobrecarga de serviços para alguns, além de grande deficiência nos trabalhos de fiscalização. Além do prejuízo para o ensino, essa situação, como é do conhecimento geral, tem trazido desprestígio para a própria classe dos Inspetores!"

Pela Circular nº 6 de dezembro de 1953, a Inspetoria Geral da I.R.E.S. reitera algumas recomendações, iniciando assim: "com o objetivo de evitar que em 1954 possam ainda surgir dúvidas..."

A Circular nº 1, de fevereiro de 1954, encaminha vários assuntos ao Inspetor. No momento, interessa-nos a recomendação feita no Item VIII - Reuniões com os Srs. Inspetores e Diretores:- "A I.R. não justificará mais nenhum ato dos Srs. Inspetores sediados na Capital, sob a alegação de ignorância de assuntos tratados nas reuniões".

Considerando que a contribuição dos inspetores em favor da melhoria do ensino será de grande valia, "porque a sua ação far-se-á sentir, simultaneamente, entre professores, diretores e alunos do curso secundário", o Diretor do Ensino Secundário expõe ao Ministro da Educação a situação precária em que a inspeção se encontra, anexando um Projeto de Portaria que, aprovado, teve nº 134, em 25/2/1954. Através dessa Portaria, fica a Diretoria do Ensino Secundário autorizada a descentralizar os serviços de inspeção, instalando as Inspetorias Seccionais. Mas, vejamos o teor do ofício dirigido ao Ministro: "É forçoso reconhecer que o atual sistema de inspeção não atende a essa determinação legal". Quanto ao Inspetor, declara: "O inspetor vem realizando exclusivamente tarefas de caráter burocrático, cuja principal finalidade é garantir que os atos de rotina da vida escolar se revistam das finalidades regulamentares. Sua ação não se faz sentir naquela parte que deveria merecer sua melhor atenção - a assistência técnica e a orientação pedagógica".

E o Diretor do Ensino Secundário continua sua exposição de motivos declarando: "Todos aqueles que entram em contacto com a organização de nosso ensino secundário sentem que essa é a realidade". Critica a seguir a excessiva "centralização que provoca o atraso na execução de mi



tas tarefas, a demora na solução dos casos que exigem solução rápida e impede que a Diretoria, por falta absoluta de tempo, se dedique a proble - mas que são de sua exclusiva competência".

Continuam suas observações: "Não apenas nós assim pensa - mos. Todos aqueles que entram em contacto com a organização de nosso en - sino sentem que essa é a realidade. E mesmo o Departamento Administrati - vo do Serviço Público, pela palavra autorizada do seu Diretor Geral, ao manifestar-se contrariamente à proposta apresentada em 1952 (Processo .. 73 302/53), para criação de novas funções do atual quadro de inspetores do ensino secundário, sugere que o MEC promova "com urgência os estudos necessários à modificação do atual sistema de inspeção do ensino, nos se us diversos graus e ramos, a fim de que possa obter melhor rendimento dos elevados recursos orçamentários reservados para êste fim, e maior eficácia e atualização dos métodos de inspeção, independentemente da criação de novas funções".

O Diretor do Ensino Secundário, ao encaminhar aos Inspeto - res cópia da Portaria Ministerial nº 80, de março de 1955, adverte o pro pósito da Diretoria de "responsabilizar os inspetores federais pelo inte - gral cumprimento dos dispositivos estabelecidos naquela portaria".

X

X

X

Portanto, não estamos equivocados nem fazemos suposições. E a lei, a própria lei que, através de seus dispositivos, confirma o que pesarosamente afirmamos: A inspeção escolar na escola secundária apresen - ta deficiências.

Para o sancamento dos males da supervisão acreditamos, que o primeiro passo seja o da qualificação do encarregado dêste serviço.

2.4.2, A qualificação do Supervisor

O Art. 65 do Título VIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece: "O inspetor de ensino escolhido por concu - so público de títulos e provas, ou por promoção na carreira, deve possu - ir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados, de preferência, no exercício de funções do magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção do estabelecimento de ensino".

Ora, já há quatro anos foi aprovada a Lei e até o momento nenhum concurso foi realizado. Além disso, várias nomeações foram feitas em desacôrdo com a Lei. Continuam sendo nomeados inspetores sem "conhoci



mentos técnicos e pedagógicos", fora das "funções do magistério", e tão pouco pertencentes ao setor da "administração escolar" ou "direção de estabelecimento de ensino". São advogados, economistas, coletores, médicos, etc.

Outra questão do referido artigo é a da promoção. Ao nosso entender, o recrutamento dos supervisores por promoção automática, através do tempo de serviço, não deve tornar-se um critério predominante para a seleção, a menos que o mérito seja associado a outros critérios seletivos. Ainda que a experiência seja um fator de considerável importância, a habilidade para lidar com pessoas e a capacidade de incentivá-las ao trabalho deve ser um dos pontos principais do processo seletivo. O supervisor deve ter algum treino em administração pessoal para ser conveniente em sua nova posição. Ele precisa sujeitar-se a um estágio e continuar a desenvolver em exercício, para atender satisfatoriamente às suas atribuições.

Em entrevista com vários inspetores da cidade e região, tivemos a confirmação de que os mesmos não estão capacitados para dar orientação pedagógica prevista pela lei. Confessaram, muito honestamente que, sendo médicos, advogados, coletores, etc., conhecem a Lei e seriam capazes de fazer cumpri-la, mas não têm conhecimento para poderem dar orientação pedagógica. Realmente, dos 13 Inspetores Federais da região, 4 são advogados, 3 são médicos, 1 é economista e apenas 5 são professores.

Ora, depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nenhum inspetor deveria ser nomeado sem preencher as credenciais e submeter-se a concurso. Por isso, não podemos afirmar que sempre foi deficiente a inspeção na escola secundária brasileira e continua sendo.

Quais são as qualidades necessárias a um supervisor?

As sete mais importantes qualidades pessoais para o êxito no trabalho do supervisor, segundo R.E. Wilson, são:

- "- conservadorismo progressivo
- estoicismo
- interesses divergentes
- adaptabilidade
- diplomacia
- personalidade gregária
- entendimento da natureza humana!"(1)

O mesmo autor chegou à seguinte conclusão a respeito dos

(1) Robert E. Wilson - The Modern School Superintendent: New York, Harper & Brothers Publishers, c 1960, Cap. 10, p. 192.



princípios básicos fundamentais para a graduação de um programa da administração educacional (1):

- preparação profissional para o trabalho de supervisão é um ingrediente básico para o sucesso;
- administração escolar é uma ocupação distribuída que requer perícia, técnica e conhecimento especializado;
- nenhum programa de treinamento pode ser criado para preparar o supervisor para cada situação e problema que ê-le encontre;
- falhas na supervisão são atribuídas mais à incapacidade de trabalho com pessoas do que a outra falha;
- espera-se que o supervisor sirva como conselheiro técnico, educacional para o quadro da educação, para a comu-nidade.

O programa de treinamento profissional para a escola, no ponto executivo mais alto, deve ser construído em tôrno das funções atuais da maior parte dos supervisores. É mais que uma sugestão filosófica que êles deveriam ter.

- um supervisor deve possuir mais do que eloquência, co - nhocimento de t $\hat{o}$ da a matéria oferecida pelas escolas primárias e secundárias;
- os supervisores deverão gastar considerável tempo em relação à construção de edifícios escolares;
- a tarefa da manutenção do estabelecimento na administração escolar continuará a ser um ponto necessário no trabalho do supervisor;
- conhecimento geral é, também, um elemento importante no sucesso do supervisor moderno;
- nem t $\hat{o}$ das as pessoas servem para o trabalho administra- tivo, sem o devido treinamento;
- saber fazer pesquisas e conhecer línguas estrangeiras é um fator de menos importância para a contribuição do sucesso para a administração escolar (sic);
- é certo que o princípio bem estabelecido, "learning by doing", é válido para o treinamento do supervisor escolar como para a aprendizagem do aluno.

Para George R. Terry, as qualidades necessárias ao sucesso de um supervisor são:

(1) Robert E. Wilson - The Modern School Superintendent. Op. cit. , p . 204-227.



- Possuir conhecimento do seu trabalho;
- Desenvolver pessoas;
- Assegurar a cooperação;
- Manter os padrões;
- Dar prosseguimento adequado às idéias;
- Distribuir trabalhos equitativamente;
- Dar instruções e ordens claramente;
- Ganhar confiança dos outros;
- Manter promessas;
- Dar crédito quando necessário;
- Discutir mudanças com os outros;
- Fazer mudanças gradualmente;
- Explicar as razões das mudanças;
- Ouvir pacientemente as queixas;
- Manter disciplina efetivamente;
- Ser leal para com a escola e para com os funcionários ;
- Evitar favoritismos;
- Conhecer cada subordinado;
- Ser amigável;
- Doutrinar adequadamente os novos empregados (1).

Cooke e Cope compilaram uma lista de 42 qualidades necessárias ao supervisor, sugeridas por autoridades no assunto. Da relação, os referidos autores consideram mais importantes as seguintes:

1. Reconhecer que o supervisor é o cabeça do sistema escolar;
2. Ter interêsse na escola;
3. Usar bom julgamento em negócios;
4. Ter interêsse na comunidade;
5. Ser inteligente;
6. Ser progressivo;
7. Ter conhecimento dos problemas educacionais;
8. Ser honesto e sincero;
9. Ser cooperativo;
10. Planejar para o bom estar das escolas;
11. Ser livre de preconceitos religiosos e filiações políticas;
12. Ter vontade de aprender;
13. Ser um líder na comunidade;

(1) George R. Terry - Principles of Management. Op. cit., p. 247.



14. Ser um homem de boa visão;
15. Ter senso de responsabilidade;
16. Não inteferir na direção interna da escola;
17. Desejar estar no Serviço Público;
18. Ser hábil para contestar críticas;
19. Ter habilidade para manejar as finanças;
20. Favorecer o treinamento profissional dos professôres;
21. Ter um bom caráter. (1)

Reeder considera qualidades necessárias a um supervisor:

1. Habilidade para cooperar com outras pessoas, especialmente com o quadro da escola, empregados da escola, alunos, pais e grupos da comunidade;
2. Sólido progresso em educação, direção adequada e sã coragem;
3. Habilidade para falar em público;
4. Personalidade agradável;
5. Um ou mais anos de sucesso no magistério, supervisão ou experiência administrativa escolar;
6. Uma boa cultura geral e preparação especial em administração escolar;
7. Boa saúde e possibilidade de ter saúde por muitos anos (sic);
8. Honestidade e outras características de um bom cida -
dão. (2)

Ao nosso entender, o supervisor deve ter as seguintes credenciais:

1. ter sido professor do ensino secundário;
2. ter sido ~~diretor~~ diretor de estabelecimento de ensino secundário;
3. ter as funções mentais e aptidões (internas) características do bom administrador, que, segundo Mira y Lopez, são, em resumo, as que seguem:
A - Para a atividade financeira:
 - precisão e rapidez do cálculo aritmético
 - perseverança na estratégia
 - flexibilidade na tática

(1) D. H. Cooke e G. E. Cope - Rating School Board Members. Nation's Schools, vol. 21, fevereiro, 1938, p. 34.

(2) Ward G. Reeder - School Boards and Superintendents. New York, The Macmillan Company, 1954, p. 49

- B - Para a atividade orçamentária:
 - elevado nível de visão e hierarquização de dados
 - capacidade de previsão
 - memória numérica
- C - Para a fiscalização:
 - capacidade de observação e percepção de detalhes.
 - elevada capacidade indutiva
 - atenção difusa e perseverante
 - inteligência verbal
- D - Para o aconselhamento:
 - capacidade empática
 - elevado nível de inteligência verbo-social
 - capacidade de controle emocional
- E - Para a organização:
 - aptidão discriminativa
 - aptidão classificadora
 - facilidade de síntese
 - propensão à planificação e à ordem
- F - Para a elaboração de relatórios:
 - boa capacidade de testemunha
 - boa inteligência verbal
- G - Para a motivação
 - capacidade empática
 - capacidade dialética
 - adaptabilidade nas relações pessoais
 - paciência
 - energia
 - entusiasmo pelas iniciativas. (1)

Segundo Malcolm e Hulda Knowles, o papel do líder é:

- ajudar a estabelecer um clima social
- ajudar o grupo a se organizar
- ajudar o grupo a determinar sua conduta
- assumir a responsabilidade de tomar decisões
- ajudar os membros do grupo a aprender com a sua própria experiência. (2)

Assim sendo, o supervisor deve ser um líder.

(1) E. Mira y Lopez - A Profissiografia do Administrador. Rio de Janeiro, Cadernos de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas s.d., Item V, p. 18-19.

(2) M. & H. Knowles - Como formar Melhores Líderes. São Paulo, Editora Lida-
dador Ltda, 1964, p. 13-15



As qualidades necessárias para um supervisor ser um líder segundo Cooper, são: "intelligence, integrity, loyalty, fairness, forcefulness, judgement, kindness, knowledge of work, health, and the ability to cooperate". (1)

Não importa as circunstâncias em que se efetue a supervisão, resultará, segundo os Knowles, "provavelmente em maior capacidade de liderança quando se seguem princípios como estes:

1. O supervisor reconhece que cada líder é diferente e faz as coisas de forma diferente. Encorajará todos os líderes a serem eles mesmos e se absterá de tentar impor-lhes os seus próprios - ou de outra pessoa - hábitos de trabalho, estilo ou velocidade.

2. O supervisor estabelece um clima de entusiasmo, respeito, sem tensões, e de entrocajuda nas suas relações com aqueles que supervisiona.

3. O supervisor encoraja todos os líderes a encontrar suas próprias soluções para os problemas e abstém-se de resolvê-los por eles. Contudo, pode guiar o líder no processo de definir a verdadeira natureza de um problema, diagnosticando suas causas, citando fatos acêrca dêlo, examinando várias soluções possíveis e escolhendo uma para tentar.

4. O supervisor ajuda o líder a aceitar os problemas como normais da vida do grupo e como oportunidades para aprender.

5. O supervisor reparte o conhecimento e compreensão que tem acêrca do comportamento do indivíduo e grupo, em relação aos problemas do líder, e sugere recursos que ambos possam conjugar para melhor compreensão.

6. O supervisor ajuda o líder a estabelecer seus próprios objetivos para seu próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento, e analisar periodicamente o seu progresso em relação a êsses objetivos.

7. O supervisor reconhece que êle próprio tem problemas e que não deve deixar que êles ontravem o progresso pessoal das outras pessoas". (2)

O supervisor de uma escola deve ter tôdas estas qualificações porque êle "has the largest responsibility placed upon any government officer in our modern society". (3)

Concordamos com os colaboradores da American Management Association (4) quando afirmam que "o supervisor tem a chave da maior pro-

(1) A.M.Cooper - How to Supervise People. 4a. ed., New York, McGraw-Hill Book Company, 1958, p. 50.

(2) M. & N. Knowles - Como Formar Melhores Líderes. Op.cit., p. 31-32

(3) G.D. Strayer- Professional Training for Superintendents of Schools . Teachers College Record, vol. 26, 1924-1925, p. 815-826.

(4) Ver J.M. Bertotti e outros- Liderança no Trabalho. Tradução do "Management Center" do Brasil. Rio de Janeiro, Centro de Publicações técnicas da Aliança, 1964.

atividade". Adaptando-se os meios de obtenção de maior produtividade à escola, estabelecidos por eles, teremos:

- melhor aproveitamento das energias e esforços dos professores;
- organização das tarefas e do fluxo do trabalho para facilitar o rendimento;
- treino dos professores para trabalhar eficientemente;
- esforço para compreender os professores como indivíduos e como membros do grupo;
- fomentar o espírito de cooperação no grupo, que estimule cada professor a fazer um trabalho melhor;
- desenvolver a compreensão do desejo do professor de realizar um bom trabalho;
- reconhecer e premiar devidamente as boas idéias e realizações excelentes;
- dar aos professores o máximo de oportunidades para demonstrar seu valor.

Para atingir os fins estabelecidos nos diferentes setores, o supervisor precisa da cooperação da direção, do corpo docente, do corpo administrativo e, até mesmo, do corpo discente.

O supervisor necessita da colaboração de todas as seções acima citadas, bem como da comunidade, porque "good supervision always focuses its perspective upon the personalities who are concerned in the educational enterprise". (1)

Os professores, como já vimos, esperam compreensão, colaboração e apoio do supervisor, enquanto os diretores esperam que os supervisores tenham habilidade para:

- "1. Sell, push, pressure, persuade teachers to improvement and loyalty to the system
2. Collect facts, weigh them, and make effective decisions
3. Know the board's policies, objectives, and practices of the district
4. Communicate policies and practices clearly to teachers
5. Evaluate performance according to the board's policies and procedures".

Quanto ao supervisor dos diferentes setores e seções deve apresentar as seguintes credenciais:

(1) W.H. Lucio & J.D. McNeil - Supervision: A Synthesis of Thought and Action. New York, McGraw-Hill Book Company, 1962, p. 61



- ser licenciado por Faculdade de Filosofia; por Escola de Educação Física; Faculdade de Direito; Engenharia; Medicina; ou Conservatório Dramático-Musical.
- ter sido professor pelo menos três anos da disciplina, para os candidatos à Supervisão de Setores.
- ter as qualidades estabelecidas para um supervisor.

Como sua função é orientar os professores da disciplina de sua especialidade, deverá aprofundar horizontal e verticalmente seus conhecimentos nela.

Sua cultura especializada deverá estar em constante atualização, não só do conhecimento em si, mas dos novos métodos e técnicas de transmissão da matéria.

Depois de estabelecermos a qualificação necessária a um supervisor, vejamos agora as funções que deve êle desempenhar.

Para W. H. Lucio e J. D. McNeil, o supervisor deve responsabilizar-se por seis diferentes setores:

1. Planejamento - individual e do grupo, que ajuda o desenvolvimento do trabalho e programas, em seu campo.
2. Administração - toma decisões, coordena o trabalho dos demais e determina as necessárias direções.
3. Supervisão - através de conferências e consultas, êle procura melhorar a qualidade da instrução.
4. Desenvolvimento do Currículo - êle participa diretamente na formulação dos objetivos, seleção de experiências escolares e preparação do plano de ensino, e seleção do material de ensino.
5. Demonstração do Ensino - êle dá e organiza, para as classes, demonstrações de métodos de ensino, uso do material e outros auxílios diretos para o corpo docente.
6. Pesquisa - através de levantamentos sistemáticos, experiências e estudos, êle explora as condições normais e recomenda mudanças, na prática. (1).

2.4.3. A função da Supervisão

De todos os autores estudados sobre a questão da supervisão, o que mais se aproxima do nosso modo de pensar é Herbert H. Tonno que estabeleça as seguintes funções:

- "1-) visitar classes
- 2-) demonstrar ensinamentos
- 3-) organizar programas de teste

(1) W.H. Lucio & J. D. McNeil - Supervision: A Synthesis of Thought and Action. Op. cit., p. 26.



- 4-) fazer conferências
- 5-) avaliar livros de texto
- 6-) selecionar professores
- 7-) procurar equipamento adaptável
- 8-) coordenar negócios e escola
- 9-) providenciar para estabelecimento e continuidade
- 10-) representar a administração aos professores
- 11-) providenciar publicidade adequada
- 12-) coordenar as várias fases do desenvolvimento escolar
- 13-) planejar para experiência de trabalho e treino de co-
operação
- 14-) encorajar a reorganização efetiva do programa profis-
sional e cursos de estudo
- 15-) providenciar por um treino em serviço." (1)

Analisaremos algumas destas funções:

A questão das visitas às classes é de suma importância em qualquer função escolar bem planejada. Os professores e alunos devem ha-
bituar-se com a presença do supervisor, vendo nele um colaborador.

O supervisor deve assistir passivamente às aulas tomando nota de todas as ocorrências que serão assunto para a entrevista com o professor:

a aula dada

- clareza na exposição
- interesse que despertou
- questões que não foram bem esclarecidas
- questões menos importantes que foram bem destaca-
das
- atitude do professor diante dos alunos

reação dos alunos

- da classe em geral
- de cada aluno em particular, especialmente os fra-
cos na matéria.

Como dissemos, a visita do supervisor deve ser aceita nor-
malmente, sem ocasionar mudanças ou distúrbios emocionais para o profes-
sor ou para os alunos.

Segundo autores americanos, a visita às salas de aula "is
merely a data-gathering step in the supervisory sequence".(2) Seu propó-

(1) H.H. Tonno - Principles of Business Education. 2a. ed., New York, Mc-
Graw-Hill Book Company, 1954, p. 496-503.

(2) Harl R. Douglass & C.W. Boardman - Supervision in Secondary Schools.
Boston, Houghton Mifflin Company, 1934, p. 173.

nou

9. preferência do professor dentro do programa
10. dificuldades do professor dentro do programa
11. capacidade do professor: ótimo bom regular fraco
 - a. em colaborar
 - b. em aceitar inovação
 - c. no conhecimento da matéria
 - d. no desenvolvimento das aulas
 - e. na freqüência às aulas
12. observação - análise da personalidade do professor.

Conhecendo sua capacidade, possibilidades e temperamento saberá como auxiliá-lo no preparo e desenvolvimento das aulas, como também aconselhá-lo, entrevistá-lo, enfim, como conviver e trabalhar com ele.

O supervisor deverá programar a troca de visitas entre os professores da cidade. Sabendo, por exemplo, que determinado professor tem interêsse por determinada parte do programa, deve convidá-lo a dar estas aulas, de preferência, em outros estabelecimentos cujo professor não tem grande conhecimento daquela matéria. A troca de visitas entre professores é de grande importância, não só do ponto de vista pedagógico, como também pela questão social, pois os laços de amizade que surgem são de interêsse para a escola.

Douglass considera necessário traçar o plano da troca de visitas para impedir "que ela se torne um abuso de parte de professores demasiadamente curiosos ou que desejam simplesmente livrar-se durante motado do dia, ou mais tempo ainda, de seus deveres de ensino." (1)

Acreditamos que a troca de visitas é uma maneira de desenvolver o autotreinamento. Segundo os Knowles, as alíneas abaixo relacionadas poderão servir de guia para o desenvolvimento do autotreinamento em grupo:

1. Levar o grupo a autotreinamento;
2. Determinar os problemas que os membros julgam existir;
3. Organizar métodos de autotreinamento. (2)

Aulas Demonstrativas: O supervisor deverá também dar aulas de sua especialidade e numa demonstração de confiança deverá aceitar o diálogo em torno dela com os professores daquela mesma matéria.

É aconselhável, como diz Nair Fontes Abu-Merhy, que "o supervisor analise com os professores os fundamentos de seus métodos e

(1) Harl R. Douglass - Administração Moderna de Escolas Secundárias. Op. cit., p. 162.

(2) Malcolm e H. Knowles - Como formar Melhores Líderes. Op. cit., p. 20-24

dê informes sôbre como vai demonstrá-los, de modo que os próprios professôres alertem a classe para a visita do supervisor que irá dar uma aula, ou uma sequência de aulas". (1)

Segundo Kite, "classroom experimentation provides the best opportunities for rich and desirable professional growth. It gives zest to teaching by creating new sources of interest. It opens up opportunities for the supervisor to help the teacher now being generally neglected". (2)

A entrevista com o professor deverá ser de maneira mais racional e cordial possível. Uma conversa pedagógica desenvolvida num ambiente de mútua compreensão, colaboração e simpatia. Como o sucesso da entrevista depende do entrevistador, isto é, do supervisor, êle deve possuir qualidades e características necessárias, além da prática no assunto. Por êsse motivo, detivemo-nos algumas páginas na qualificação do supervisor.

A perícia para levar a cabo uma entrevista não se condi-ciona apenas em um fator, mas, segundo Bingham e Moore, em uma variedade extraordinariamente complexa: "hábitos, destreza, técnica e atitudes".(3)

A entrevistado deve ser preparada, pois é preciso que o supervisor determine os objetivos que pretende alcançar com ela. Deve ser marcada com antecedência para que o professor se prepare psicologicamente para ela. O supervisor deve criar uma atmosfera de confiança, de agradável familiaridade, para que o professor se sinta a vontade para expor suas dificuldades e problemas.

Reunião de Professores: além de assistir às aulas, dar aulas demonstrativas, entrevistar individualmente cada professor da sua especialidade na cidade, o supervisor da disciplina deverá reunir os professôres de cada estabelecimento, separadamente, e, depois, todos os professôres daquela disciplina, da cidade, em conjunto.

Quando a cidade possui apenas um estabelecimento, o supervisor será itinerante: dará a mesma assistência acima especificada e marcará a reunião mensal com todos os professores da região.

Em geral, as reuniões de professores não são bem aceitas.

-
- (1) Nair F. Abu-Merhy - Supervisão Educacional na Escola média. Trabalho apresentado no III Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, Salvador, 1966, p. 20.
- (2) George C. Kite - How to Supervise. Boston, Houghton Mifflin Company, 1930, p. 366.
- (3) Walter V.D. Bingham & Bruce V. Moore - Como Entrevistar. Madrid, Ediciones Rialp, S.A., 1960.

Infelizmente, muitas vezes são convocadas sem finalidade precípua; das discussões não resultam esclarecimentos e os professores, ao cabo do encontro, não têm nenhum resultado positivo.

As reuniões deverão ser realizadas em ambiente de simpatia e cooperação.

O supervisor, depois de tratar dos assuntos por ele propostos, deverá analisar os problemas dos professores, procurando ouvir as sugestões para apresentar, no final, a sugestão. Os professores sentir-se-ão úteis podendo participar da assistência aos problemas dos colegas (o que servirá de estímulo para a participação), e das outras reuniões.

O supervisor deverá aceitar sugestões dos professores. Isto não o diminuirá diante deles. Ao contrário, a supervisão democrática só será produtiva, pois enquanto a supervisão autoritária:

- a. gera a submissão passiva e dependência emocional e intelectual,
- b. gera a revolta, a agressividade e a resistência passiva (frustração),
- c. bloqueia a circulação afetiva entre o professor e o aluno,
- d. tira do professor a possibilidade de influenciar realmente,
- e. dificulta a mudança de opinião e de atitude, mesmo que o comportamento aparente seja satisfatório,
- f. transforma os líderes naturais em "chefes",
- g. atrofia a iniciativa pessoal e a capacidade de ação conjunta;

a supervisão democrática:

- a. estabelece intimidade (até confidencial) entre o professor e o aluno,
- b. há real participação dos alunos e sua iniciativa,
- c. aparece o interesse pelos demais companheiros,
- d. baixa o índice de irritabilidade e agressividade,
- e. o clima é de liberdade, tornando sem sentido a revolta e a resistência passiva,
- f. facilmente, realiza-se a integração grupal. (1)

A nosso ver, os supervisores devem:

- programar as reuniões de acordo com as necessidades ma-

(1) Lauro de Oliveira Lima - Escola Secundária Moderna. Op.cit., p.203-204



is urgentes dos professores;

- enviar, com antecedência, a todos os professores, para que tomem ciência dos assuntos a serem discutidos, a "ordem do dia";
- incentivar a participação de todos os professores, evitando o monopólio da discussão por parte dos mais falantes;
- evitar a digressão do assunto, no debate;
- manter o registro das reuniões em dia com a assinatura das atas pelos professores presentes;
- sumarizar, no final das reuniões, os tópicos aprovados;
- distribuir, alguns dias após a reunião, um resumo do que foi deliberado, para que os professores tenham sempre à mão o resultado de todos os debates e orientações recebidas.

Além do sumário mimeografado das reuniões, o supervisor de verá manter o Boletim de Supervisão. Entre outros assuntos, os boletins poderão conter o que sugere Douglass:

- "1. Resultados de reuniões recentes de professores.
2. Extratos de artigos importantes.
3. Notas críticas, breves sobre importantes publicações técnicas recentes.
4. Comunicações sobre projetos interessantes e experiência de autoria de professores, de departamentos ou de outras escolas.
5. Notícias sobre membros do corpo docente e funcionários da escola.
6. Dados estatísticos a respeito de testes, comparecimento à escola e assuntos semelhantes." (1)

X

X

X

Portanto, diante da complexidade de suas funções, é necessário que o supervisor apresente as qualificações que sugerimos.

(1) Harl R. Douglass - Administração Moderna de Escolas Secundárias. Op. cit., p. 164-165.



