

A SUPERVISÃO ESCOLAR EM GOIÁS

Maria Paulina Arantes Bernardes

A SUPERVISÃO ESCOLAR EM GOIÁS

Maria Paulina Arantes Bernardes

Tese submetida como requisito
parcial para obtenção do grau
de Mestre em Educação.

122

Orientador: Luís Felipe Meira de Castro

Rio de Janeiro
Fundação Getúlio Vargas
Instituto de Estudos Avançados em Educação
1983

A meus filhos Bruna e Daniel.

Ao Rui, companheiro silencioso, que
me deu força para fazer este trabalho.

A Darcy Costa,
Marília Lara,
Maria da Glória,
Idalice,
Socorro,
Maria Helena Café,
Osmar Fávero,
Luís Felipe, José Nilo Tavares,
Vera Almeida,
Ester Arantes, que me acompanharam
na minha caminhada.

RESUMO

O presente estudo trata das origens da Supervisão Escolar no Brasil, marcada pela penetração norte-americana na educação brasileira, através da implementação dos programas de assistência técnica e ajuda financeira ao Brasil no pós-guerra. Analisou-se o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAEE) como um destes programas e de onde surgiu a Supervisão Escolar Brasileira.

Definida a origem da Supervisão brasileira, analisou-se a Supervisão Escolar em Goiás, instalada no CTM de Inhumas e definida em nova situação institucional após a lei 5.540. Comparou-se a formação da Supervisão de Inhumas e da Universidade, e discutiu-se, para finalizar, qual o espaço e qual a tarefa do Supervisor no sistema educacional brasileiro hoje.

ABSTRACT

This research is about the beginning of school education Supervision in Brazil, that started with the North-American penetration in Brazilian education, adopting a program of technical assistance and also a post-war financial help to Brazil.

The Brazilian-American Assistance program to Elementary Teaching (PABAE) was analyzed as it is one of a kind of those programs and the rising of Brazilian school Supervision was analyzed too.

After having established the beginning of Brazilian Supervision, we studied School Supervision in Goiás, that was installed in the CTM of Inhumas and a new Institutional place was allowed to it after the 5.540/68 law. We made a comparison between Inhumas Supervision and University and finally we discussed about the place and the task that should be developed by the Supervisor in nowadays Brazilian educational system.

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO	1
1. ORIGENS DA SUPERVISÃO ESCOLAR NO BRASIL	9
1.1. Antecedentes	9
1.2. O Ponto IV	25
2. O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA BRASILEIRO-AMERICANA AO ENSINO ELEMENTAR (PABAEE)	43
2.1. A Transformação do PABAEE em Divisão de Aper <u>feiçoamento</u> do Professor (DAP)	63
2.2. Os Cursos do DAP	67
3. A IMPLANTAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR EM GOIÁS....	73
3.1. O Centro de Treinamento do Magistério (CTM) de Inhumas	73
3.1.1. Características Gerais do CTM	80
3.1.2. O Funcionamento do CTM	83
3.1.3. Disciplinas básicas do Curso	87
3.2. Situação Institucional da Supervisão	90
3.2.1. Ações Embrionárias da Supervisão em Goiás ..	93
3.2.2. Serviço de Supervisão em Goiás	96
3.2.3. O Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário	99
3.2.4. Reestruturação do Serviço de Supervisão	102
4. SITUAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR EM GOIÁS	108
4.1. Formação do Supervisor	109
4.1.1. Habilitação da Supervisão Escolar na Univer <u>sidade</u>	114
4.1.2. Questionamento à Formação do Supervisor	121
4.2. Situação Institucional da Supervisão Escolar em Goiás	126
CONCLUSÃO	163
BIBLIOGRAFIA	171

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende analisar o surgimento, a evolução, as mudanças e as transformações ocorridas na Supervisão Escolar no Estado de Goiás no período de 1963 a 1982.

A escolha do tema está ligada à prática que venho de senvolvendo na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como professora de disciplinas específicas do currículo da habilitação em Supervisão Escolar. Essa escolha reflete uma preocupação com esta prática, no sentido de explicitar sua finalidade, seu modelo, sua significação e vinculação com a realidade educacional brasileira e, particularmente, goiana. Por outro lado, o estudo vem de encontro ao problema de reformulação do curso de Pedagogia e de suas habilitações, presentes nas preocupações diárias dos professores e alunos das Faculdades de Educação do País, cuja tônica tem sido marcada pela crítica aos critérios vigentes de formação do educador brasileiro.

O objeto desta investigação surgiu das discussões com os alunos da habilitação em Supervisão Escolar, quando se tentava problematizar a educação e a função do supervisor escolar. A figura do supervisor tem sido questionada teórica e praticamente. Os educadores brasileiros analisam o sistema educacional como instrumento reprodutor da divisão de classes, como sistema autoritário no qual o supervisor é um elemento de controle. A crítica à empresarialização da escola que adotou no seu interior a "racionalidade de Taylor" gerou dúvidas quanto à própria necessidade do supervisor. Na prática, constatou-se o fracasso do supervisor que não conseguiu seu objetivo de melhorar a escola e treinar os professores leigos. A busca de uma redefinição de seu modelo e de sua prática, evidentes nos Encontros Nacionais de Supervisores e em dissertações de mestrado, levou-me a questionar o programa seguido no meu curso, fazendo surgir as questões: O que é a Supervisão? Existe necessidade do

profissional da Supervisão na escola brasileira? Se ele existe intitucionalmente, quais as alternativas para a sua prática?

Pensei encontrar a resposta no "histórico" da Supervisão em Goiás. A análise dos raros documentos encontrados evidenciou mais lacunas do que fatos. Encontrou-se nesses estudos, apenas uma listagem de atos legais que "regulamentam e amparam o especialista em Supervisão Escolar"¹, bem como a "estrutura e funcionamento da Supervisão"². Nos textos relativos ao histórico da Supervisão não há qualquer referência e análise de suas relações com o contexto sócio-econômico-político, historicamente determinado, faltando dizer o "como" e o "porquê" os fatos aconteceram.

Julguei assim oportuno este estudo que, pela análise da origem da Supervisão no Brasil, pode contribuir para o desvendamento da realidade da Supervisão. Espero contribuir com este trabalho para o repensar da Supervisão em sua existência e/ou para sua redefinição, tanto no aspecto da formação do Supervisor quanto no de suas atividades concretas na escola e no sistema de ensino.

A perspectiva deste trabalho de apoia no entendimento do processo social como um processo global. Considera-se a educação inserida na totalidade do social, vale dizer, a educação brasileira é uma dimensão da sociedade brasileira, solidária às demais dimensões - econômica e política - desta sociedade. Um estudo da Supervisão Escolar em Goiás, nesta perspectiva, poderia conduzir à percepção da função real da Supervisão como um dos serviços organizados pelo sistema de ensino, para o controle do desempenho desse sis

¹ PASSOS, Alice Santana et alii. *Diagnóstico da Supervisão Pedagógica no Estado de Goiás - Goiânia, SEC.Go./Superintendência de Apoio Técnico e Pedagógico/Unidade de Recursos Técnicos/Divisão de Supervisão Pedagógica, set. 1977, p. 3.*

² LACERDA, Alice Bueno et alii. *Histórico da Supervisão Escolar no Estado de Goiás, Goiânia, UFG/Departamento de Administração Escolar, 1973. p. 3 (documento de Circ. Interna).*

tema, pela sua função específica de Coordenação do Planejamento Curricular. Sabe-se que este controle se estende aos "materiais", "agentes" e "rituais pedagógicos". Desta forma, a partir do enfoque deste estudo, afasta-se da oficialmente proclamada função da Supervisão, como um agente responsável pela melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Acredita-se que o tratamento do fato educativo requer que o mesmo seja visto de uma forma integral e integrada: isto implica que a análise do tema proposto - Supervisão Escolar - seja enquadrado numa análise de conjunto, abrangendo um determinado período histórico, a fim de que se evidenciem os fatores de transformação no sistema de ensino (relação sociedade-escola), do qual a Supervisão é uma parte relativamente nova, visivelmente contraditória e declarada como objetivamente destinado ao desenvolvimento e melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Nossa suposição é a de que os princípios, diretrizes, modelo e filosofia nas quais a Supervisão Escolar se baseia, foram produzidos historicamente juntamente com a escola e a sociedade brasileira.

A Supervisão Escolar, no Brasil, foi introduzida no bojo dos programas brasileiro-americanos de cooperação técnica, os quais se desenvolveram sob a orientação direta dos Estados Unidos, no pós-guerra, na década de 50. Estes programas foram postulados num momento histórico em que as grandes potências, lideradas pelos Estados Unidos e Rússia, deflagraram a chamada "Guerra fria", pela conquista do primado político, econômico e ideológico de um mundo supostamente bipolarizado. Neste período "a consolidação do bloco socialista e sua expansão aos países orientais começavam a representar um perigo crescente para os países capitalistas, simultaneamente atingidos pela perda de suas colônias"³. Daí o fato de Trumann, Presidente dos Estados Unidos em 1949, declarar em seu discurso de posse: "creio que devemos oferecer aos países amigos da paz, os benefícios do nosso cabe

³ AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de Comunidade no Brasil*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1981, p. 19.

dal de conhecimentos técnicos e ajudá-los a realizar suas aspirações por uma vida melhor"⁴.

Mencionando estes fatos, pretendemos demonstrar a aproximação e a influência norte-americana no Brasil na área educacional a partir da década de 50, tomando como ponto de partida o final da 2^a Guerra Mundial. Reconhecemos, no entanto, que as raízes das relações entre Brasil e Estados Unidos são anteriores; limitamo-nos, porém, a mostrar os fatores que aceleraram o encontro dessas duas nações no período pós-guerra.⁵

Em relação à Supervisão Escolar brasileira, um dos fatores importantes para situá-la no contexto sócio-econômico-político-educacional se refere à criação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao ensino elementar (PABAEF), criado nos termos do "Acordo Geral de Cooperação Técnica, assinado em 19 de dezembro de 1950 e do Acordo Especial de Serviços Técnicos, datado de 30 de novembro de 1953"⁶, firmados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), Governo de Minas Gerais e pelo Diretor da United States Operation Mission to Brazil (USOM-B) e, publicado no Diário Oficial de 21 de janeiro de 1957. A Supervisão, portanto, é produto da assistência técnica norte-americana prestada aos países da América Latina, objetivando mudança de mentalidade para se alcançar um nível de vida mais sadio e economicamente produtivo, e impedir, dessa forma, a penetração do comunismo.

⁴ AMMANN, Safira Bezerra. *op. cit.* p. 19

⁵ Dentre os vários estudos realizados sobre as relações anteriores entre o Brasil e Estados Unidos no século XIX e início do século XX, vide: BANDEIRA, Moniz. *Presença dos Estados Unidos no Brasil: dois séculos de história*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. VALLA, Victor Vicent. *A penetração norte-americana na economia brasileira (1898/1928)*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1978.

⁶ PABAEF. *Relatório do Programa Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar*. Belo Horizonte, Centro de Artes Gráficas do PABAEF, nov. 1964. p. 2.

Uma visão geral da conjuntura na qual oficialmente foi instalada a Supervisão Escolar leva os dirigentes educacionais à constatação de que, a partir da vigência da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), "tornou-se maior a necessidade de competência profissional e conhecimento dos problemas da realidade brasileira por parte dos responsáveis pela escola"⁷. Essa afirmação traduz um sentido e uma direção da filosofia e da política educacional que presidiram os anos sessenta.

Na verdade, a LDB foi o primeiro instrumento, embora ainda tímido e ineficaz, da política educacional que tentou mudar os rumos da educação brasileira em face de uma nova filosofia. Começa a era dos planos e projetos no setor educacional, acompanhando o desencadear de uma série de providências e realizações governamentais com vistas ao desenvolvimento econômico-social do país, concomitantemente com a política de ingerência estatal no setor econômico, orientando-o conforme a lógica da acumulação capitalista.

O Brasil vivia no início de 60 um momento de contradições. As reformas de base reclamadas por amplos segmentos da população eram urgentes. A Revolução de 1964 responde, a seu modo, às aspirações de determinados grupos, através de uma centralização do Poder, concretizado nas ideais chaves de planejamento, desenvolvimento e segurança nacional. No setor educacional, a realização das conferências nacionais de educação, a estrutura dos Conselhos de Educação e dos Sistemas de Ensino, a elaboração do Plano Nacional de Educação e respectivos Planos Estaduais de Educação, a instituição do Salário-Educação e a realização do Censo Escolar de 1964, foram algumas das providências tomadas com vista a uma "nova era".

A elevação da produtividade do ensino é alvo há muito perseguido pelos "planejadores da educação". Nesta direção, os planos educacionais da década de sessenta propuse-

⁷ SUCUPIRA, Newton. *Princípios da educação de grau médio na LDB* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

ram entre as metas a serem atingidas até 1970, a melhoria qualitativa do professorado em exercício. É, nesse contexto da problemática educacional dos anos sessenta, que se insere o Curso de Formação de Supervisores de Goiás, com a criação do Centro de Treinamento do Magistério (CTM) em Inhumas-Goiás, no ano de 1963.

A criação dos Centros de Treinamentos do Magistério no Brasil e em Goiás, na década de sessenta, obedeceu a orientação da LDB de se buscar assistência técnica para erradicação do analfabetismo e melhoria do professor. Nesse sentido as unidades federadas firmaram convênios com organismos internacionais através de plano elaborado pelo INEP, aprovado na Conferência de Santiago do Chile em 1962. Estes Centros foram organizados com elementos provenientes do PABAE, evidenciando a continuidade dos programas de cooperação técnica cujo objetivo era provocar mudanças de mentalidades para se conseguir efetivas mudanças estruturais.

Foi somente a partir das Leis de Reforma Universitária (1968) e do Ensino de 1º e 2º Graus (1971) que os supervisores passaram a ser formados na Universidade e conquistaram o estatuto de sua profissão.

Cremos que as colocações acima justificam a escolha do período analisado: 1963 a 1982. Entretanto, para melhor compreensão da Supervisão foi necessário um recuo à década de 50, momento dos programas de Cooperação Técnica e instalação do PABAE em Minas.

A investigação foi baseada, principalmente, na análise de documentos e entrevistas com o pessoal diretamente envolvido na área de Supervisão Escolar. Ao analisar minuciosamente e profundamente a documentação sobre a Supervisão Escolar, tentamos inseri-la no contexto sócio-histórico em que foi produzida, objetivando descobrir que realidades dissimulava e que outras realidades seriam explicadas ou subsumidas a ela. Assim, ao buscar uma totalidade o estudo se fez crítico, sem contudo esgotar suas possibilidades analíticas.

Serviram de fontes de pesquisa: documentação e legislação sobre Supervisão Escolar existente no MEC, no CFE, na

SEC-GO., além do Plano Estadual de Educação; Planos de Curso das Instituições Formadoras de Supervisores (PABAE-CTM - Inhumas, Faculdade de Educação - UFG.). Foram feitas consultas a arquivos e bibliotecas do INEP, Centro de Recursos Humanos João Pinheiro (Ex-PABAE); da SEPLAN-RJ, do Escritório do Governo Brasileiro para Coordenação do Programa de Assistência Técnica (Ponto IV); do Congresso Nacional, da Divisão de Assuntos Educacionais da Delegacia Metropolitana de Educação em Goiás e da Divisão de Supervisão Pedagógica da SEC-GO.

A reconstrução histórica da Supervisão Escolar em Goiás foi obtida também através de entrevistas estruturadas, semi-estruturadas e livres. Objetivando reconstruir uma experiência que não tem registro no período de 1963 - 71, entrevistas foram feitas com os ex-membros do Serviço de Supervisão Escolar; com os atuais membros da Divisão Pedagógica e demais Unidades da Superintendência de Apoio Técnico Pedagógico da SEC-GO.; com os ex-diretores do CTM de Inhumas, bem como elementos do seu ex-corpo docente e técnico; com os ex-coordenadores dos projetos MEC/INEP/UNICEF/UNESCO em Goiás e com o ex-corpo docente-técnico do ex-PABAE-MG. Essas entrevistas, necessárias para se obter êxito na busca de documentos que se encontravam espalhados e alguns deles perdidos, possibilitaram também o preenchimento de lacunas existentes nos documentos e no histórico da Supervisão.

Quanto a sua estrutura, o presente trabalho está dividido em quatro capítulos:

O primeiro trata das origens da Supervisão Escolar no Brasil, marcada pela penetração e influência norte-americana na educação brasileira, vale dizer, na sociedade brasileira, através da implementação dos programas de assistência técnica e ajuda financeira ao Brasil do pós-Guerra. No segundo capítulo, analisamos o PABAE como resultante de um dos acordos bilaterais e a Supervisão Escolar como um de seus frutos. O terceiro capítulo refere-se à implantação da Supervisão Escolar em Goiás que tem sua ori-

gem na criação do CTM de Inhumas, considerado um Centro Federal do INEP e órgão correlato ao PABAE. Analisamos também, nesse mesmo capítulo, a situação institucional da Supervisão Escolar, realidade concreta na SEC e no Estado de Goiás, amparada por atos legais menores, porquanto a LDB não fora clara na definição do Supervisor. O quarto capítulo trata da situação da Supervisão implantada pela Lei nº 5.692/71, analisando as transformações institucionais no sistema educacional goiano e da formação do supervisor implantado em consequência da Lei nº 5.540/68.

Ao dividir o estudo em períodos, estamos conscientes da relatividade e artificialidade inerentes a qualquer periodização, de vez que o processo histórico, enquanto dialético, não se opera linearmente, nem por fases nítidas. Os traços marcantes em cada período são gestados nos passos anteriores e continuam presentes no passo ulterior. O que caracteriza, portanto, cada parte é o predomínio e maior nitidez deste ou daquele traço, que chega a constituir um marco histórico. Não há dúvida de que outros critérios adotados conduziram à identificação de periodização distintas.

A conclusão do trabalho é um questionamento ainda incompleto. A minha posição de supervisora, professora de disciplinas específicas da habilitação em Supervisão, formada na 1ª turma da FE-UFG, originou e também limitou este trabalho. Consideramos importante a pesquisa dos fatos históricos como fonte de análises que ainda estão por serem efetuadas. Nossa formação, atualmente questionada, não possibilitava uma análise dentro de um modelo teórico específico. Fomos guiados pela tese de que "um conceito se constitui como tal pelo caminho histórico que percorre". Levantar a origem histórica do modelo de Supervisão atualmente em vigor e seriamente questionado em sua teoria e na sua prática foi nosso objetivo. Análises mais profundas são necessárias. Chegamos a questões que serão o nosso desafio aos supervisores e à Supervisão, assim como se constituem em desafio a nós mesmos.

CAPÍTULO 1

ORIGENS DA SUPERVISÃO ESCOLAR NO BRASIL.

1.1 - Antecedentes

A existência concreta dos homens é constituída pela vida social em sua totalidade, pelo modo como os homens produzem para sua sobrevivência, pelas idéias e representações que fazem de si mesmos, pelas relações de poder que estabelecem entre si. A educação é uma das manifestações da vida concreta dos homens. Assim, educação e sociedade não podem existir uma sem a outra. A análise da educação supõe a análise da sociedade dentro de sua história, a qual é o processo de transformações permanentes da sociedade humana.

A compreensão mais profunda da Supervisão Escolar, seus conceitos, funções e objetivos, exige o exame de sua origem histórica. Além disso, qualquer incursão teórica que pretenda lograr um nível consistente de explicação sobre a Supervisão Escolar, no Brasil, supõe o exame da educação brasileira inserida nas condições históricas mundiais então vigentes, bem como exige a análise das mediações inseridas no jogo dos interesses internacionais e de seus desdobramentos no Brasil.

No caso da Supervisão Escolar brasileira, sua origem histórica situa-se na ajuda dos Estados Unidos ao Brasil no pós-guerra.

O mundo pós guerra se caracterizou pela existência de dois sistemas de sociedade, completamente distintos na forma e na natureza: a sociedade capitalista e a sociedade socialista, lideradas respectivamente, pelos Estados Unidos e pela URSS, que deflagraram a chamada "Guerra Fria"⁸ pela conquista do primado político, econômico e ideológico em um mundo que, pelo Tratado de Yalta, assinado em 01 de fevereiro de 1945, fora "geograficamente" bipolarizado.

⁸ A Guerra Fria significa a oposição entre o capitalismo e o comunismo, sendo caracterizada pelo confronto político, militar, econômico e ideológico entre os Estados Unidos e a Rússia, envolvendo seus respectivos aliados, no pós-guerra. Cf. AQUINO, Rubem S. Leão et alii. *História da Sociedade: das sociedades modernas às sociedades atuais*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1978, p. 344.

"A consolidação do Bloco Socialista e sua expansão aos países orientais começa a representar um perigo crescente para os países capitalistas, simultaneamente atingidos pela perda de suas colônias".⁹ Diante disso, os Estados Unidos passaram a buscar estratégias capazes de garantir a ordem social e de preservar o "mundo livre" dos regimes e ideologias consagradas como não-democráticas. Assim, sob os argumentos de que "a melhoria das condições sociais e econômicas, em qualquer parte do "mundo livre, redundaria em benefício dos Estados Unidos"¹⁰ e de que "devemos oferecer aos países amigos da paz, os benefícios do nosso cabedal de conhecimentos técnicos e ajudá-los a realizar suas aspirações por uma vida melhor",¹¹ o Governo Norteamericano iniciou, a partir da II Guerra Mundial, um extenso programa de assistência técnica aos "países pouco desenvolvidos"¹², principalmente àqueles situados na América Latina.

No imediato pós-guerra, os investimentos norte-americanos em países dependentes, como o Brasil, não foram mui-

⁹ AMMANN, Safira Bezerra. *op. cit.* p. 29.

¹⁰ SCANLON, David. *Raízes Históricas do Desenvolvimento e Educação Comunitária*. In: HENRY, Nelson B. Org. *Educação Comunitária*. Rio de Janeiro, USAID, 1965, p. 58.

¹¹ BEATTY, Willard. *Memoires of Harry S. Truman*. In: HENRY Nelson B. *op. cit.* p. 160.

¹² "A classificação das Nações Unidas dos Países menos desenvolvidos inclui os da América Latina, África e Ásia, com a exceção do Japão, África do Sul e Nova Zelândia (...) Os países pouco desenvolvidos se caracterizam geralmente por: 1) renda per capita relativamente baixa; 2) comparativamente baixa produtividade por pessoa; 3) pequeno comércio e autosuficiência; 4) uma alta porcentagem de analfabetismo; 5) transportes e meios de comunicação limitados; 6) alimentação inadequada; 7) pequenas indústrias e poucos técnicos especializados; 8) governos politicamente instáveis, e 9) alta porcentagem de nascimento e morte e curta expectativa de vida (...). Um dos problemas cruciais para os programas de mudanças planejadas nos países pouco desenvolvidos é saber por onde começar para alcançar a meta de um país mais moderno". Cf. ROGERS, Everett M. *Câmbio Social, Desarrollo Y Modernización*, Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas da O.E.A. Lima/Peru, 1969.

to significativos, pois estes ainda eram encarados como fornecedores de produtos primários para as economias capitalistas dominantes. A Doutrina Truman que "significava o direito de os Estados Unidos fornecerem ajuda - especialmente econômica e militar - a qualquer país ameaçado pelo comunismo",¹³ foi aplicada inicialmente na Europa pelo Plano Marshall (1947)¹⁴.

Mais tarde, estendeu sua influência aos países subdesenvolvidos principalmente da América Latina e, em particular ao Brasil. Para as empresas monopolistas americanas era necessário, na verdade, acompanhar o que estava ocorrendo nos países menos desenvolvidos e procurar explorar a nova situação da forma que lhes fosse mais conveniente. Era necessário, em suma, rearticular os seus interesses e relações dentro das novas condições econômicas dos países dependentes que se industrializavam, como o Brasil.

No Brasil, os planos de assistência técnica norte-americana surgiram "efetivamente, depois da Segunda Guerra Mundial, como decorrência da necessidade de manutenção de áreas e mercados tradicionais, ameaçados pelo fortalecimento dos países socialistas. Resultaram, ainda, da necessidade de que os Estados Unidos tivessem de, face à propagação dos ideais de emancipação colonial e libertação econômica nos países subdesenvolvidos preservar o seu domínio ou ampliá-lo, substituindo o velho imperialismo europeu, enfraquecido com a guerra".¹⁵

¹³ IANNI, Octávio. *Imperialismo e Cultura*. Petrópolis, Vozes, 1967, p. 103.

¹⁴ O Plano Marshall foi a aplicação da Doutrina Truman, através do qual os Estados Unidos passavam a investir maciçamente na recuperação das economias européia e japonesa, exportando máquinas e equipamentos para essas áreas. Cf. ALENCAR, Francisco et alii. *História da Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1979, p. 300.

¹⁵ TAVARES, José Nilo. *Educação e Imperialismo no Brasil. Educação e Sociedade*. São Paulo, Ano II (7), Cortez, 1980, p. 5-6.

Segundo Arapiraca, é impossível uma política de ajuda desvinculada de compromissos econômicos, políticos e ideológicos. Todo processo de ajuda internacional é sempre uma relação circular de dependência: "Ajuda-se aos países subdesenvolvidos para que esses ajudem aos países hegemônicos a continuarem sempre a acumular capital às expensas de exploração dos recursos daqueles".¹⁶

Quais as condições norte-americanas e brasileiras que determinaram a ajuda norte-americana?

Na história do mundo ocidental, as Américas e o Brasil são descobertos no início da Idade Moderna. Pode-se dizer que esta época marcou a passagem do feudalismo para o capitalismo. Foi neste momento, em que a humanidade viveu o mercantilismo, que as novas terras foram descobertas, instaurando-se o colonialismo. O "pacto colonial", ou seja, o comércio vinculado das Colônias com a metrópole, foi o instaurador do monopólio.

A estrutura social do Brasil-colônia tem como característica a submissão à metrópole. Portugal não realizou sua revolução industrial, mantendo-se o monopólio comercial. O Brasil viveu a monocultura, o latifúndio e a escravatura. No século XIX, as contradições mundiais emergiram, e as idéias liberais venciam confirmando a vitória da burguesia. O elemento de emancipação, no Brasil, criou conflitos, mas ajudado pelas circunstâncias internacionais saíra vencedor. A abertura dos portos, que interessava às sociedades industriais, deu início à desagregação do regime colonial, através do desencadeamento das forças renovadoras latentes, existentes no Brasil.

No cenário mundial, o nacionalismo nasceu para impedir o avanço do liberalismo. Nos Estados Unidos nasceu a doutrina Monroe: "América para os americanos", marcando a reafirmação da independência dos países americanos, que não mais aceitavam ser colônias. A vitória do norte capitalis-

¹⁶ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a Educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo, Cortez, 1982. p. 167.

ta-industrial na Guerra da Secessão permitiu que, ao final do século, os Estados Unidos se colocassem como potência econômica, abrindo caminho para uma política imperialista. Neste momento, o exemplo dos Estados Unidos deveria ser imitado e, ao mesmo tempo, a antiga relação Europa-Colônia tende a ser substituída pela relação Estados Unidos-países latino-americanos.

No Brasil, o modelo econômico instaurado é o agrário-comercial-exportador-dependente. Já na metade do século XIX, os Estados Unidos tinham uma posição dominante no mercado consumidor do café brasileiro.

A sociedade capitalista liberal estava implantada. A chave de seu poder era a concentração de capitais, sendo necessário encontrar mercados externos para dar vazão ao capital excedente. Os grandes países se voltaram para as antigas colônias num novo tipo de dominação, o imperialismo.

No Brasil, a partir de 1918, começou o declínio das oligarquias. Houve um pequeno impulso no parque manufatureiro, com a consolidação da burguesia industrial e do operariado.

O desenvolvimento econômico dos Estados Unidos no século XX era prodigioso. Roosevelt enunciou o corolário da Doutrina Monroe, justificando uma política de intervenção na América Latina, chamada "política de Big Stick". A partir do final da 1ª Guerra Mundial, os Estados Unidos se transformaram numa nação forte. O excedente do seu capital fora empregado em todos os recantos do mundo.

Para fazer face à grande depressão de 1929, Roosevelt passou a aplicar a "política da Boa Vizinhança", destinada a melhorar a política dos Estados Unidos na América Latina. Ao término da 2ª Guerra Mundial, o poder dos Estados Unidos alcançou seu ponto máximo. Truman, sucessor de Roosevelt, transformou a política da Boa Vizinhança na "Doutrina Truman", posteriormente transformada em "Aliança para o Progresso", com Kennedy. O ponto de união de todas estas políticas estava na idéia de "América para os americanos", modificando-se em cada uma a forma de ajuda e de influência nos demais países da América.

A sociedade brasileira, a partir de 1920, teve sua atenção despertada para as causas de seu subdesenvolvimento em relação às sociedades desenvolvidas. Reconhecer, por um lado, que a agricultura de exportação não oferecia condições de desenvolvimento e, por outro, que a dependência da economia brasileira em relação à economia externa, tinha que ser rompida. Na solução desses problemas ocorreram, no Brasil, profundas transformações quanto à estrutura do poder e à organização burocrática. Na trajetória destas transformações pode-se observar um movimento pendular, que oscila entre tendências que se afirmam ou são vencidas em momentos intermitentes. São elas: grupos e classes que ambicionavam a criação de um capitalismo nacional, autônomo; e grupos e classes cuja ação era no sentido de provocar a consolidação de um capitalismo dependente.

Assim, conforme o movimento que se instaurava na sociedade brasileira, a ajuda norte-americana mudava de forma e de nome. Somente após a 2ª Guerra Mundial pode-se falar de um programa de ajuda planejada globalmente. Neste momento, o Brasil, como um país capitalista em desenvolvimento, sentiu todo o impacto e influência norte-americana: há uma penetração econômica e militar, uma influência anticomunista, que "muito sensibilizava o governo brasileiro"¹⁷, e uma inculcação do modo de vida americano.

Apesar de a penetração norte-americana no Brasil ter-se iniciado anteriormente à 2ª Guerra Mundial, ela deu-se no pós-guerra de forma mais acentuada, gerando os Programas Brasileiro-Americanos de Assistência Técnico-Financeira, resultantes do movimento de Assistência Técnica norte-americana, instrumento de cooperação internacional, que objetivavam a transferência de conhecimentos e experiências dos Estados Unidos, como um país de maior desenvolvimento econômico, cultural e social, a países em fase de expansão, como o Brasil.

¹⁷ BANDEIRA, Moniz. *Presença dos Estados Unidos no Brasil: dois séculos de história*. 2a. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p. 312.

A assistência técnica e a "ajuda" financeira à educação, por parte dos norte-americanos ao Brasil, iniciou-se, conjuntamente, com a assistência e a ajuda em geral, a partir de 1945, quando o imperialismo viu-se seriamente ameaçado em seus privilégios de controle de amplas áreas subdesenvolvidas. Assim, os acordos e convênios educacionais pretendiam aprofundar as bases para o futuro beneficiamento dos interesses econômicos e financeiros norte-americanos no país. "A ajuda às iniciativas educacionais procurava criar entre os brasileiros a imagem do "amigo americano", empenhado na melhoria das condições sócio-culturais do país, e visava, também, a formação de uma clientela permanente que dependesse e consumisse produtos materiais e culturais dos Estados Unidos"¹⁸. Exemplificando, os americanos preparavam, através das professoras primárias e dos educadores de nível médio e superior, que realizavam cursos nos Estados Unidos, um vasto mercado brasileiro para o consumo de obras didáticas, pedagógicas, científicas e propagandistas (norte-americanas)¹⁹.

A análise da infiltração norte-americana na educação brasileira não se esgota, evidentemente, no estudo da ação desenvolvida pelo Ponto IV, no País. Pois, a pesquisa da atuação da USOM, USAID, das várias fundações americanas existentes no Brasil (Ford, Rockefeller, etc.), das Comissões especiais de ajuda (FULLBRIGHT, etc.), de setores da Embaixada Americana (Conselho Científico, etc.), de missões culturais e religiosas, bem como a ação americana no setor educacional - desenvolvida através de organismos in-

¹⁸ TAVARES, José Nilo. *Op. cit.* p. 10.

¹⁹ O consumo de obras didáticas norte-americanas foi crescendo de tal forma que resultou na criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) - fruto de um convênio firmado entre a USAID, o MEC e o Sindicato Nacional dos Editores de Livro, em janeiro de 1967, que visava a impressão e distribuição, até 1970, de 51 milhões de livros didáticos. A atuação da COLTED, representou o maior empreendimento editorial do ramo do livro didático, até então, jamais realizada no Brasil. *Idem*, p. 49.

ternacionais (OEA, BID, BIRD, etc.) - mereceria também a nossa atenção.

O regime de cooperação bilateral brasileiro - americano segue um caminho só compreensível se analisado dentro de sua globalidade. A princípio, os acordos e projetos sucedem-se (1940 a 1950) de forma aparentemente isolada e esparsa, não incluídos num programa geral. Entretanto, pode-se perceber que os acordos são inicialmente relativos a saneamento básico e outros, sendo lentamente transferidos para uma área educativa e de desenvolvimento de comunidade para se institucionalizarem junto ao poder, somente com a implantação do escritório do Ponto IV.

O relato das ações concretas dos Estados Unidos no Brasil, anteriores à instalação do Ponto IV, torna evidente sua única linha de ação.

Em 1940, firmou-se entre o Brasil e os Estados Unidos um programa de cooperação bilateral, no setor dos recursos minerais. Geólogos norte-americanos começaram, neste período, a auxiliar técnicos do Departamento Nacional de Produção Mineral e a efetuar estudos sobre reservas minerais no Brasil. Em "novembro de 1948, essa cooperação se concretizou no Acordo Intergovernamental Formal, sendo que um dos seus objetivos consistia em identificar a geologia do centro de Minas Gerais e calcular suas reservas de minério de ferro".²⁰

A cooperação americano-brasileira no setor da saúde data de 1942, quando foi criado o Serviço Especial de Saúde Pública - SESP, órgão incumbido de sanear o Vale do Amazonas e de possibilitar a produção da borracha. O SESP, inicialmente um serviço de emergência, passou "a ocupar posição definida na estrutura administrativa federal, cooperando com os Estados e órgãos da União na implantação de uma estrutura básica de saúde pública, em todo país".²¹

²⁰ ARAGÃO, João Guilherme. *Resultados e perspectivas do Sistema de cooperação bilateral do Ponto IV*. Revista do Serviço Público. Rio de Janeiro, ano XXII, 1 (84): 41, jul. 1959.

²¹ Idem. p. 39.

Em 1942, ainda, é celebrado um convênio entre o governo brasileiro e o dos Estados Unidos, para o incremento da produção de gêneros alimentícios em nosso país, como resposta certamente à preocupação de que "os povos famintos têm mais receptividade à propaganda comunista"²². Este acordo é prorrogado em 1944 e o governo norte-americano manteve um quadro de técnicos junto ao Ministério da Agricultura para assessoria à produção de alimentos.

Segue-se em 1945, o acordo sobre educação rural, resultante de cooperação estabelecida entre o Ministério da Agricultura e a Inter-American Educational Foundation, Inc. (IAEF). Este acordo objetivava estabelecer maior aproximação inter-americana, mediante intercâmbio intensivo de educação, idéias e métodos pedagógicos entre os dois países.

Segundo Safira Ammann, este acordo prepara mais diretamente a entrada da teoria e das técnicas de desenvolvimento de comunidade no país. A Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), junto ao Ministério da Agricultura, foi resultante deste acordo, no qual os Estados Unidos põem à disposição da CBAR um corpo de especialistas em educação e extensão rural, além de concederem bolsas de estudos para o "treinamento" de brasileiros naquele país. Dessa forma, o acordo sugere para o trabalho em campo a adoção das missões rurais, já implantados no México, ao lado de recursos, tais como rádio, cinema, bibliotecas, museus circulantes, etc. Garantia-se, assim, com essas medidas, a veiculação da ideologia e dos interesses americanos no meio rural, sendo que em tais condições se ia gestando o embrião do desenvolvimento de comunidade no país.

Ainda na área rural, desenvolveram-se, em 1948 e 1949, em São Paulo, nas cidades de São José do Rio Pardo e Santa Rita do Passa Quatro, os trabalhos cooperativos de construção de silos - trincheira que preservasse as forragens para os rebanhos durante as épocas de seca e trabalho de sa-

²² AMMANN, Safira Bezerra. *Op. cit.* p. 30.

neamento de acordo com as necessidades comunitárias locais. "A assistência técnica fornecida pela Associação Internacional Americana (AIA), entidade sem fins lucrativos, criada nos Estados Unidos pelos Irmãos Rockfeller, viria a desempenhar importante papel no desenvolvimento da extensão rural, em convênio com o Governo Estadual e Municipal, Agro-Indústrias e os próprios produtores"²³. Surge, então, em 1948, a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), em Minas Gerais, em convênio com a AIA e o Governo de Minas Gerais, que objetivava a extensão rural, isto é, a orientação e elevação dos níveis sócio-econômicos das populações rurais das diversas regiões do país, mediante a assistência técnica e financeira. A ACAR utilizava-se, também, do "crédito rural supervisionado, de natureza educativa integral, fundamentado em planos de administração rural e doméstica de ordem a melhor alocar recursos da pequena propriedade de tipo familiar"²⁴. A ACAR passa a reproduzir no Brasil "um modelo americano de extensão agrícola, levado a cabo desde o início do século e testado pelos Estados Unidos, em alguns países"²⁵.

O Governo Brasileiro, através dos Ministérios da Educação, Saúde e Agricultura desenvolveu, a partir de 1950, as Missões Rurais de Educação de adultos, em convênio com a OEA e UNESCO (como por exemplo, a de Itaperuna no Rio de Janeiro). Objetivavam a "valorização do homem do campo e do meio rural através de melhor aproveitamento do seu potencial de energias e de sua integração na comunidade nacional, do ponto de vista econômico, cultural e político"²⁶.

²³ RODRIGUES, Lélío. *Alguns indicadores da evolução e situação da Extensão Rural no Brasil*. Documento mimeografado.

²⁴ FIGUEIREDO, Romeu Padilha. *Fundamentos da Extensão Rural no Brasil: Assistência Técnica e Transferência de Tecnologia*. ABCAR. Brasília, 1974. p. 2. Doc. Mimeografado.

²⁵ HOMES, Horace. *Ensinando a auto-iniciativa aos camponeses asiáticos*. In: HENRY, Nelson, op. cit. p. 177-92.

²⁶ BRASIL. Ministério da Agricultura. *Missões Rurais de educação: a experiência de Itaperuna*. Rio de Janeiro, Serviço de Informação agrícola, 1952. p. 158.

A equipe das Missões - compostas de agrônomos, veterinários, médicos, enfermeiras, sanitaristas, especialistas em economia doméstica e indústrias rurais caseiras, assistentes sociais, motoristas, operadores de rádio e cinema - iniciou seu trabalho através de investigação dos interesses e necessidades de setores específicos como ensino, higiene, alimentação, recreação e agricultura.

O programa educacional foi desenvolvido com base nas técnicas de ação individual e de trabalhos em grupo, (palestras, projeção de filmes educativos, programas radiofônicos, cursos, demonstrações, etc.), visando o "despertamento" da comunidade. Realizavam-se atividades de extensão agrícola (organização de clubes agrícolas, fomento à horticultura, etc.), campanhas de vacinação, cursos de enfermagem e higiene, cursos de formação social, com vistas a formar uma mentalidade voltada para a realidade dos problemas sociais. Daí, a mobilização comunitária - propiciada pela ação dos elementos da Missão Educativa - buscava encaminhar, através da educação comunitária, a população rural para o progresso.

Assim, a experiência da Missão Rural de Itaperuna resultou de recomendações do Governo Americano, quando do acordo com o Brasil para a educação rural (1945) e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949) - patrocinado pelo Governo Brasileiro, UNESCO e União Pan-Americana - que objetivava estudar as experiências desenvolvidas nesse campo e "elaborar uma doutrina em moldes condizentes com os ideais internacionais em relação à América Latina"²⁷. "A UNESCO, neste seminário, focalizava a alfabetização como um meio, a educação das massas como um instrumento, para preparar a paz e maximizar os efeitos da assistência técnica"²⁸, considerando, ainda, que é nas áreas rurais que se concentram os maiores contingentes de analfabetos, vincula-se, então, a educação de adultos diretamente à solução dos problemas rurais.

²⁷ AMMANN, Safira Bezerra. *Op. cit.* p. 34..

²⁸ PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da Educação Brasileira*. São Paulo, Loyola, 1973. p. 195.

Esta experiência-modelo se insere na política desenvolvimentista da década de 50 e responde aos interesses das classes dominantes, no sentido da modernização do meio rural, mediante a educação de adultos - usada como recurso social para desenvolver o ajustamento social entre as populações adultas marginalizadas.

A atuação das Missões Rurais se deu em âmbito municipal e em resposta a problemas locais, sem repercussão aparente nas estruturas sociais. Também, "a extensão agrícola - pautada no modelo americano - limitou-se ao fomento à produção de hortaliças, organização de clubes agrícolas, conservação dos recursos naturais e assistência à pecuária - não constando entre as atividades, reflexões e ações sobre a estrutura agrária e sobre as relações sociais de produção vigentes no meio rural brasileiro"²⁹; não se questionou, também, a problemática global e nem específica da sociedade brasileira.

Essa experiência serviu de raiz para futuros programas de desenvolvimento comunitário e deu origem à Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que nasceu em 1952 e desenvolveu suas atividades até 1963, quando foi extinta juntamente com as demais campanhas do MEC. A CNER tinha como instrumentos as Missões Rurais e os Centros de Treinamento, estes destinados "aos professores leigos, à preparação de filhos de agricultores para as atividades agrárias e à preparação de técnicos em audio-visuais aplicados à educação de base"³⁰.

Segundo o Decreto nº 38.955/56, a CNER tinha como finalidade difundir a educação de base no meio rural brasileiro e levar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos, conduzindo as crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que viviam, a

²⁹ AMMANN, Safira Bezerra. *Op. cit.* p. 39-40.

³⁰ PAIVA, Vanilda Pereira. *Op. cit.* p. 201.

formarem uma idéia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem eficazmente do progresso econômico e social da comunidade a que pertenciam.

Segundo Safira Bezerra, a filosofia da CNER foi inspirada na crença de que a educação dos indivíduos é capaz de lhes propiciar um nível de vida compatível com a dignidade humana, posição que a identificava com o chamado "otimismo pedagógico"³¹.

Dessa forma, a CNER deslocou a questão rural para o nível dos indivíduos e da comunidade local, ao invés de abordá-la no contexto estrutural societário, onde estão situadas as verdadeiras raízes desta problemática, deixando assim, intocável o problema da exploração da força de trabalho agrícola. Este fato é plenamente explicável, segundo Safira Ammann, devido ser a CNER um instrumento do Estado comprometido com a ideologia da classe dominante, cabendo a ela, a tarefa de preservar as estruturas e favorecer a consolidação do capitalismo no Brasil, pela via de modernização do meio rural.

Assim, os objetivos e as estratégias da CNER mostraram estar consonantes com a política desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek que tinha como uma de suas metas a interiorização do desenvolvimento, através da recuperação total do homem da zona rural e da associação ao capital estrangeiro. A atuação da CNER processou-se em vários estados do País e chegou a manter 18 missões em funcionamento, recebendo recursos do PONTO IV e da Cooperativa Americana de Remessas para o Exterior (CARE-EEUU) - organismos de procedência americana - que lhe prestavam assistência técnico-financeira.

Em relação ao ensino rural, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP (órgão criado pela Lei nº 378 de

³¹ "Otimismo pedagógico se refere à preocupação com a qualidade da ação educativa, qualificação de professores e líderes rurais e abstração da realidade social como fator de terminante da estrutura".

Idem, p. 29-31.

13.01.1937 e alterado pelo Decreto-Lei nº 580 de 30.07.1938) previa, em seu planejamento, um sistema de cursos no Rio de Janeiro e de bolsas para professores do interior que iriam ao então Distrito Federal para frequentar aqueles cursos (Decreto-Lei nº 8.583 de 08.11.1946). Dentre estes cursos, também de aperfeiçoamento de professores rurais, citamos como exemplo o curso sobre Debates dos Problemas Capitais de Educação Rural, realizado em dezembro de 1949 pelo INEP no Rio de Janeiro, sob a direção do professor norte-americano Robert King Hall, do Teachers College da Columbia University de Nova York. O convite feito a este professor era motivado tanto "pela experiência que possuía no trato dessas questões, como pelo profundo conhecimento dos problemas do Brasil, pois já havia feito 10 viagens de estudo ao Brasil, auscultando as nossas necessidades, vivendo os problemas angustiantes que nos afligem e acreditava que, pela educação, podíamos apressar a nossa independência econômica"³².

A análise do programa deste curso deixa claros os objetivos destes acordos, a saber: a implantação do modelo econômico de desenvolvimento do bloco americano.

Nesse período, as atenções se voltaram, também, para o ensino industrial, além do rural.

Foi na área do ensino industrial que localizaram-se, inicialmente, os principais esforços dos americanos, em seus planos de atuação junto à educação brasileira. Segundo José Nilo Tavares, "isto é facilmente explicável diante da insuficiência de mão-de-obra qualificada para a industrialização, bem como pelo propósito norte-americano de participar deste esforço de industrialização, a fim de controlá-la"³³.

Em 3 de janeiro de 1946 foi realizado um primeiro acordo entre o Brasil e os Estados Unidos visando o intercâmbio de informações relativas aos métodos e à orientação educacional para o ensino industrial e o treinamento de profes

³² HALL, Robert King. *Problemas de Educação Rural*. MEC/INEP, Publicação nº 47. Rio de Janeiro, 1950.

³³ TAVARES, José Nilo. *Op.cit.* p. 40.

sores. Decorrente desse acordo, criou-se a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial - CBAI³⁴, que passou a integrar o Ministério da Educação. A CBAI promoveu seu primeiro Curso de Aperfeiçoamento para Professores do Ensino Industrial, no Rio de Janeiro e nos Estados Unidos, em 1947, com a duração de um ano e três meses. Ainda em 1947, no mês de setembro, embarcavam 10 diretores de escolas técnicas e industriais para os Estados Unidos, para fazerem curso de administração de escolas técnicas e em 1948 partia o segundo grupo. Os Estados Unidos contribuíram com dinheiro, especialistas, equipamentos, "material didático"³⁵ e estágio para professores brasileiros, em escolas americanas. Com essas medidas ampliava-se a veiculação das idéias e dos interesses americanos nas áreas urbanas.

Dentro das mesmas diretrizes foram firmados outros acordos entre o governo brasileiro e o norte-americano: a 19 de março de 1946, visando o equipamento de 33 escolas técnicas industriais de vários Estados brasileiros, supervisionadas pela Diretoria do Ensino Industrial; e, em Curitiba, ainda no Governo Dutra, visando aprimorar o desenvolvimento foi criado um centro-modelo de demonstração do ensino industrial. Contava este com o apoio norte-americano, principalmente, no treinamento de seus professores nos Estados Unidos.

³⁴ Para maiores informações a respeito da CBAI e da educação industrial no Brasil consultar: MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Escola Técnica e Divisão Social do Trabalho: contribuição ao estudo sobre o ensino técnico industrial brasileiro. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1979, p. 37.*

³⁵ Cf. Roberto King Hall In: *Boletim CBAI, Rio de Janeiro, 3 (1): 99, Jan. 1949.*

"O segundo serviço importante da CBAI tem sido a preparação de material didático conveniente no campo da educação industrial. Esta parte do programa tem consistido em traduções e republicações. Os livros até agora usados para divulgação entre professores e diretores de escolas industriais têm sido retirados da lista de títulos, usada pelo Instituto das Forças Armadas, durante a 2^a Guerra Mundial, para preparação das tropas americanas. Os membros da Delegação Americana escolheram os livros que lhes pareciam, particularmente, aplicáveis no caso do Brasil".

A assistência técnica e financeira norte-americana à educação brasileira, particularmente, na área do ensino industrial objetivava: "afeiçoar os futuros técnicos brasileiros à utilização de máquinas, peças e técnicas norte-americanas, assegurando, assim, a continuidade dos lucros provenientes do pagamento do know-how; dificultar qualquer possibilidade de diversificação de aquisição de peças e maquinarias em outras áreas do mundo, principalmente, as socialistas; atingir o proletariado urbano-industrial com sua ideologia, participando de sua formação técnica"³⁶. Além disso, os americanos impunham nos acordos com o Brasil, a obrigatoriedade de adquirir parte expressiva de material norte-americano para construção e, principalmente, para o equipamento de escolas, instaladas com a sua ajuda. Assim, em se tratando da elaboração de projetos para financiamento o governo brasileiro era obrigado a consultar firmas norte-americanas (Consulting Engineering).

Evidencia-se por estes acordos, que a cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos obedecia a uma lógica do poder dentro da política imperialista. O ponto de partida foi uma assistência a programas econômicos, tanto no setor agrário como no industrial a qual se transferiu imperceptivelmente para a educação e desenvolvimento de comunidades, onde se percebia a inculcação de um determinado modo de vida.

A influência norte-americana no Brasil foi aumentando e se tornando cada vez mais eficiente. Embora tenha havido movimentos resistentes dentro de vários segmentos da sociedade brasileira, o Brasil, aos poucos, assimilou o modo de vida americano, sem que se apercebesse da consequência da sua afirmação como país dependente, dentro de um capitalismo imperialista.

Dentre as várias formas de influência norte-americana, no Brasil, que explicam a origem da Supervisão Escolar, destaca-se o Ponto IV, abordado a seguir.

³⁶ TAVARES, José Nilo. *op. cit.* p. 12.

1.2 - O Ponto IV.

A infiltração norte-americana no Brasil, via ajuda técnico-financeira, é assinalada por acordos, missões, convênios e programas, tanto a nível institucional e burocrático, quanto a nível de empresas privadas.

A descrição cronológica do que denominamos "ações concretas efetivadas pelos americanos no Brasil" é muito difícil, porque elas se situam em níveis diversos, com denominações várias em função das mudanças, ora no Congresso do Estado Americano, ora no Governo do Estado Brasileiro.

A origem do processo que nos interessa analisar situa-se na Doutrina Truman, uma das denominações da política norte-americana, e sempre na mesma direção.

A doutrina Truman se concretiza no chamado Ponto IV que determina no Brasil todas as ações que se efetivaram para a implantação do modo de vida norte-americano e consolidação de sua dependência econômica.

Em 20 de janeiro de 1949, o Presidente Truman registrou no discurso de posse do seu segundo governo, como Ponto Número Quatro do seu programa, um plano de assistência aos países subdesenvolvidos, que consistia na ajuda econômica e cooperação técnica, principalmente, nas áreas de saúde pública, agricultura e educação. Truman acreditava que, através desse plano, seria capaz de levar a Democracia a todos os povos. Assim, em decorrência do Ponto IV do seu discurso, surgiu o Programa de Cooperação Técnica (Technical Cooperation Program), tendente ao desenvolvimento social e econômico das áreas subdesenvolvidas, o qual, no Brasil, foi denominado como o "Programa Ponto IV" (The Point Four Program).

O Programa Ponto IV foi coordenado e executado, inicialmente, por uma Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, designada Missão Abbink - criada em 1948 - com o objetivo de realizar estudos, formular projetos e fomentar a execução destes, com a ajuda técnica e financeira de empresas e do governo dos Estados Unidos. A Missão Abbink era composta de técnicos, economistas, empresários e membros do governo dos

dois países. Os estudos realizados por essa Comissão orientavam-se no sentido de conhecer minuciosamente os pontos de "estrangulamento" da economia brasileira, sendo que para os membros dessa Comissão "o poder público deveria desempenhar tarefas ativas, no sentido de criar as condições mais favoráveis ao florescimento do setor privado. Assim, o governo deveria criar instituições - ou modernizar as preexistentes - e adotar diretrizes com a finalidade de eliminar ou reduzir os pontos de estrangulamento que impediam a expansão do setor privado"³⁷.

Em síntese, os estudos, recomendações e projetos elaborados pela Missão Abbink, destinavam-se a fornecer subsídios para as políticas governamentais do Brasil e dos Estados Unidos, bem como, para a orientação do setor privado destes mesmos países. Dessa forma, "os trabalhos e sugestões desta Missão situam-se, de modo bastante claro, nos desdobramentos da Doutrina Truman, enunciada em 1947 e particularizada em 1949, na formulação do Ponto IV"³⁸.

Vê-se, portanto, que a Missão Abbink teve a função precípua de preparar os caminhos para a institucionalização da ajuda norte-americana, que se deu com a instalação do escritório do Ponto IV no Brasil.

Governava o Brasil nesta época o General Eurico Gaspar Dutra, eleito após a democratização do país. Este governo caracterizou-se por uma repressão ao comunismo, culminando com o fechamento do PCB e a cassação de todos os seus deputados. Consequentemente, o Governo Dutra fazia sua adesão ao bloco capitalista sem, no entanto, conseguir aproveitar-se da momentânea vantagem econômico-financeira, advinda da 2ª Guerra.

³⁷ IANNI, Octávio. *Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970)*. Op. cit. p. 97.

³⁸ THOMAS, P. Brockway. *Basic Documents in United States Foreign Policy*, D. Van Nostrand Company, Princeton, 1957. p. 149-151.

A política exterior de Dutra retomou a tradição de equilíbrio e descrição do Itamarati, consolidou a confiança mútua entre Brasil e Estados Unidos e colaborou ativamente na obra de aproximação intercontinental, através da Organização dos Estados Americanos (OEA).

O Governo Dutra regeu-se por diretrizes liberais, defendendo os interesses do setor privado e garantindo sua expansão, através da manutenção do congelamento salarial, que se de um lado fornecia estabilidade financeira, de outro, a gravava as relações entre operários e capitalistas.

Foi no Governo Dutra que o programa de ajuda norte-americano se instalou e efetivou-se como já foi exposto. Entretanto, pela ação dos movimentos nacionalistas e reações contra a infiltração americana de alguns segmentos da sociedade civil brasileira, foi retardada a institucionalização do programa do Ponto IV. Somente em 19.12.50, no final deste governo, foi assinado o 1º "Acordo Básico de Cooperação Técnica entre o Brasil e os Estados Unidos". A cooperação bilateral se desenvolveu, então, de forma sistematizada apesar da falta da homologação do acordo que só se deu em 1959. Fundiram-se as iniciativas anteriores de mútua colaboração entre Brasil e Estados Unidos através do estabelecimento de uma programação geral das atividades a serem desenvolvidas pelo Ponto IV, dando consistência à cooperação bilateral entre estes dois países.

Assim, as atividades do Ponto IV, coordenadas e executadas pela Missão Abbink, passam, a partir de 1953 (com o encerramento da Missão), à coordenação e execução de uma comissão de assessoramento.

O acirramento da "Guerra Fria" coincide com a expansão da infiltração americana no Brasil, através do aumento dos programas de ajuda técnica e financeira que atingiram quase todas as esferas da sociedade brasileira.

No Brasil, o segundo Governo Vargas tentou uma política nacionalista, limitada pelas pressões externas e internas, solapadas pela progressiva internacionalização das indústrias nacionais.

A concretização da ajuda americana, prejudicada pela exacerbação do nacionalismo, prossegue preparando planos junto a autoridades conservadoras e influentes na área governamental - novo acordo, denominado Acordo Sobre Programas de Serviços Técnicos Especiais, é assinado em 30 de maio de 1953.

Dentro dos princípios estabelecidos nos dois acordos que constituíram o marco do programa de assistência para o desenvolvimento, mediante prioridades econômicas e sociais (e que, no terreno econômico, se cristalizaram nos trabalhos da Missão Abbink) foram estabelecidos mais de 100 projetos, atinentes à educação, ensino industrial, atividades agro-pecuárias e administrativas.

O Governo JK, através do programa de metas, optou pela consolidação e expansão do capitalismo dependente, mudando, essencialmente, a ideologia desenvolvimentista iniciada na gestão varguista. Como consequência desta política, e da necessidade de investimentos nas áreas sub-desenvolvidas, houve uma intensificação dos esforços para a organização definitiva dos órgãos encarregados da execução do assistencialismo e infiltração americana no Brasil.

O Escritório Técnico de Coordenação de Projetos e Ajustes Administrativos, do Ponto IV, destinado a estudar e coordenar os projetos de assistência técnica, foi criado pelo Decreto nº 45.660, de 30 de março de 1959, em cumprimento às cláusulas do Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais (de 1953). Segundo este decreto o Escritório de Coordenação dos Projetos e Ajustes Administrativos funcionaria junto à Representação Brasileira do Ponto IV, já existente, constituído por um Conselho de Coordenadores, um Diretor Executivo e cinco Setores, ou seja, Setores de Saúde, Educação, Agricultura, Assuntos Diversos e Administração Geral.

O Escritório da Coordenação do Ponto IV já estava situado topograficamente no DASP, órgão do Estado Maior Administrativo, que passou a oferecer apoio técnico no exame de projetos administrativos desse programa (Ponto IV).

"Esses acordos foram homologados pelo Congresso Nacional; após resistência de várias facções parlamentares, a 13 de novembro de 1959 (no Governo Kubitscheck), na forma do Decreto Legislativo nº 16"³⁹.

A ação de assistência técnica e financeira dos Estados Unidos no Brasil era concreta e efetiva desde a criação da Missão Abbink, formalizada pelo escritório do Ponto IV, funcionando no DASP. Sua tardia homologação pelo Congresso (1959) foi consequência de lutas nacionalistas encampadas por Vargas.

Entretanto, 2 anos depois, a 7 de abril de 1961, o Decreto 50.420, dava nova redação ao decreto anterior, alterando-lhe a designação para Escritório do Governo Brasileiro para Coordenação do Programa de Assistência Técnica (Ponto IV), mantendo-se, entretanto, a sua estrutura básica.

O Congresso Nacional, em resposta à infiltração norte-americana criou a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE, pela Lei 3.963 de 15 de dezembro de 1959, sendo-lhe conferida função equivalente à do Escritório Brasileiro para a Coordenação do Programa de Assistência Técnica, (Ponto IV) em matéria de assistência técnica na área do Nordeste, além de suas atribuições normais.

Consolidava-se, por tal meio, a coordenação dos programas de assistência técnica, no lado brasileiro e a prática efetiva da cooperação bilateral, através de vários projetos. "Em consequência, multiplicaram-se os projetos nos diversos setores de administração geral e específica; intensificou-se o intercâmbio de técnicos, bolsistas e personalidades, entre o Brasil e os Estados Unidos"⁴⁰. Só no ano de 1958⁴¹ verificou-se o ativo de 127 projetos administrativos, de 293 bolsistas brasileiros nos Estados Unidos e de 143 téc-

³⁹TAVARES, José Nilo, *op. cit.* p. 7

⁴⁰ARAGÃO, João Guilherme de. *Op. cit.* p. 45.

⁴¹Os dados citados a seguir, neste item, foram colhidos diretamente em documentos originais obtidos junto ao PABAE e outras fontes e referidos na bibliografia sob os números 4, 13, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 41, 46, 47, 85, 102, 103.

nicos norte-americanos para o Brasil, tudo isso importando em investimento superior a oito milhões de dólares.

Em 1961, reunidos no Uruguai para a Conferência Interamericana de Punta del Este, "os Estados Unidos e países da América Latina coordenaram e adotaram um programa comum para fazer face às repercussões da vitória do socialismo em Cuba"⁴². A Revolução Cubana que se dera em 1959 veio acelerar a ação norte-americana na América Latina e no Brasil, suscitando a criação de organismos de "assistência", como a Aliança para o Progresso, fundamentada pela Declaração aos Povos da América Latina e pela Carta de Punta del Este. Poder-se-ia pensar que a Aliança para o Progresso, específica do Governo Kennedy fosse substitutiva do Ponto IV, que teria, então, encerrado suas atividades. Não foi assim. O escritório do Ponto IV continuou em funcionamento.

A Aliança para o Progresso, continuando as atividades do Ponto IV, na mesma linha de ação, visava promover o desenvolvimento econômico e social das nações latino-americanas, mediante a cooperação técnica e financeira norte-americana, para que estas nações realizassem as reformas estruturais, ou seja, agrária, tributária, educacional, etc. necessárias ao desenvolvimento sócio-econômico⁴³. Em decorrência do Tratado da Aliança para o Progresso, mantiveram-se os programas de assistência técnica já existentes no Brasil, sendo introduzidos os programas de assistência financeira, sob forma de empréstimos e doações. Mediante o Tratado de Punta del Este, foi criada, pelo Governo Brasileiro, a Comissão Coordenadora da Aliança para o Progresso-COCAP, pelo

⁴²YANNI, Octávio. *Imperialismo e Cultura*. Op. cit. p. 45.

⁴³Cf. AQUINO, Rubin Santos Leão de, et alii. *História das sociedades: Das Sociedades Modernas às Sociedades Atuais*. Op. cit. p. 371. "Essas reformas tendentes a eliminar os anti-democráticos sistemas educacionais, os arcaicos sistemas tributários e as superadas estruturas agrárias, visavam a aumentar o consumo da América Latina, a fim de melhor atender ao comércio exportador norte-americano e também impedir a eclosão de revoluções que pudessem levar ao comunismo".

Decreto 1.040 de 23 de maio de 1962; seus objetivos eram receber e analisar os projetos ou programas de investimentos elaborados por órgãos federais, estaduais e municipais, ou por entidades privadas, que pretendiam auxílio externo no quadro da Aliança para o Progresso; e estabelecer a ordem de prioridade nos projetos para obtenção de recursos externos.

Dessa forma, passaram a existir três organismos brasileiros na área de assistência técnica, a saber: o "Escritório do Governo Brasileiro para a Coordenação do Programa de Assistência Técnica (Ponto IV), subordinado diretamente ao Presidente da República (Decreto 45.660, de 30.03.59 e Decreto nº 50.420, de 07.04.61); a SUDENE, subordinada inicialmente à Presidência da República e, posteriormente, ao Ministério de Coordenação dos Organismos Regionais; e a COCAP, subordinada ao Ministério do Planejamento (Decreto 1.040 de 23.05.62)⁴⁴.

A representação do governo brasileiro junto ao governo norte-americano, em assuntos de assistência técnica foi então atribuída ao Escritório do Ponto IV e à SUDENE, ficando a cargo da COCAP a representação do governo brasileiro junto ao governo norte-americano, para assuntos relacionados com a assistência financeira. Assim, estabeleceu-se entre os três órgãos uma articulação interna informal, estimulada pela embaixada americana, que sugeriu a criação de um conselho coordenador para as atividades dos órgãos de assistência norte-americana, no Brasil.

Foi, então, criado o Conselho Técnico da Aliança para o Progresso - CONTAP, de acordo com o Decreto nº 56.979, de 1º de outubro de 1965, composto de representantes da SUDENE, do Escritório do Ponto IV e da COCAP, e administrado pelo diretor-executivo do Escritório do Ponto IV. Sua finalidade era a de suprir recursos financeiros, em cruzeiros, para custeio e investimento de capital, relacionados com a assistência técnica, no Brasil.

⁴⁴ TAVARES, José Nilo, *Op. cit.* p. 8.

Posteriormente, o Decreto nº 65.476, de 21 de outubro de 1969, extinguiu o Escritório do Governo Brasileiro para a Coordenação do Programa de Assistência Técnica (Ponto IV) e o CONTAP, passando suas atribuições à Subsecretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional (SUBIN) do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral.

Pode-se observar que os Programas de Assistência Técnica são absorvidos pelo Governo que, dentro de um regime de excessão, não era incomodado pelo Congresso.

Extintos o Escritório do Ponto IV e o CONTAP, a competência para estabelecer a política interna de cooperação técnica e coordenação de sua execução, passa ao Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Ao Ministério das Relações Exteriores cabe a formulação da política externa de cooperação técnica, a negociação dos seus instrumentos básicos e o encaminhamento das solicitações aos organismos internacionais públicos e às agências de governos estrangeiros, segundo o Decreto nº 45.476, de 21.10.1969. Manteve-se, no entanto, a competência da SUDENE para conceder prioridades, aprovar e acompanhar a execução de projetos, na área de sua jurisdição, desde que enquadrados na programação nacional.

A extensão dos índices alcançados pelo sistema de cooperação bilateral do Ponto IV, na década de cinquenta, pode ser mais nitidamente delimitada, se fixarmos o âmbito em que ele operou e atuou. Segundo João Guilherme de Aragão os programas do Ponto IV se dividiram em duas ordens de atividade: "atividades-meio ou de administração geral nas quais figuravam os programas tendentes ao fortalecimento em geral da administração pública no Brasil, através da assistência técnica em matéria de administração de pessoal, orçamentária e financeira, de organização e métodos; e, atividades fins ou de administração específica, nas quais numerosos programas dirigidos a setores específicos de agricultura, saúde, recursos minerais, ensino, transportes, desenvolvimento de comunidades, turismo, comunicação audiovisual, energia nuclear, instalações de radar, etc.⁴⁵.

⁴⁵ ARAGÃO, João Guilherme de. *Op. cit.* p. 36.

É importante ressaltar que dentro do aspeco da administração geral, a assistência técnica prestada ao Brasil pelo Ponto IV se traduziu na transferência do "know how" norte-americano, sendo que essa transferência se realizou, num primeiro momento, através da permanência no país, de professores e consultores norte-americanos que vieram participar do sistema educacional, ministrando cursos na área da Administração Pública e de Empresas. Esses cursos foram ministrados:

- em 1954 - na Escola de Administração de Empresas de São Paulo e na Escola de Administração Pública de São Paulo (Fundação Getúlio Vargas);
- em 1959 - na Escola Brasileira de Administração Pública do Rio de Janeiro (por professoras da University of Southern California), na Universidade da Bahia (curso de planejamento regional);
- em 1961 - na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo e na Central Elétrica de Furnas.

Em relação aos cursos promovidos pelo Ponto IV, cabe destacar o curso de 1959, desenvolvido por dezesseis técnicos norte-americanos, visando um programa unificado de Administração Pública e de Empresas, do qual participaram as Universidades da Bahia, de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul, a Fundação Getúlio Vargas e a Escola de Serviço Público do DASP - por ter dispensado especial atenção ao treinamento de pessoal para o serviço público - visando o preenchimento dos quadros burocráticos do país com pessoal especificamente treinado para a modernização que se implantava no país. A razão da escolha destas instituições, prendeu-se ao progresso que já demonstravam neste campo, bem como, às vantagens de sua localização geográfica, que permitia serem beneficiadas várias regiões do Brasil, ao mesmo tempo.

Além de ministrar cursos, os norte-americanos promoveram, também nessa área, pesquisas que lhes interessavam; distribuíra, livros didáticos e estenderam essa cooperação para a área da administração privada, participando dos serviços e empresas do país.

Modalidade relevante de transferência de "know-how", utilizada pelos norte-americanos, se refere à assistência técnica direta prestada aos órgãos públicos brasileiros, através do Ponto IV.

Em 1952, integravam o quadro do Ponto IV dois consultores em questões administrativas, que se encontravam à disposição das autoridades federais, estaduais e municipais para prestar-lhes assistência em questões de sua especialidade. Esses consultores iniciaram suas atividades, prestando assistência técnica à elaboração do Plano de Classificação de Cargos do DASP, no Rio de Janeiro.

Em 1955, o Ponto IV forneceu dois consultores para colaborarem no aperfeiçoamento dos métodos administrativos da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e na elaboração do Projeto de Classificação de Cargos, em São Paulo.

Cabe ressaltar, ainda, a assistência técnica direta prestada, pelos técnicos do Ponto IV, a partir de 1959, ao DASP, - órgão coordenador dos sistemas administrativos, de orçamento, de organização e métodos e administração de pessoal no serviço civil brasileiro; centro de irradiação de práticas administrativas para outros órgãos federais, estaduais e municipais - que resultou num projeto de amplo porte e de estrutura mais sistemática, até então desenvolvido na área da administração pública, pelo Ponto IV.

A assistência técnica direta prestada ao DASP consistiu na colaboração técnica, em matéria de orçamento, organização e métodos, administração de pessoal e no estabelecimento de um programa sistemático de bolsas de estudo, que permitia a ida de funcionários públicos brasileiros para os Estados Unidos, com a finalidade de se especializarem em Administração Pública e Desenvolvimento Econômico. Os técnicos do Ponto IV trabalharam em estreita colaboração com os técnicos brasileiros, visando o aperfeiçoamento dos métodos administrativos, contribuindo, assim, para o processo de desenvolvimento econômico brasileiro.

A assistência técnica de ordem administrativa, prestada pelo Ponto IV ao Brasil, se estendeu, também, à Superintendência de Valorização Econômica da Amazônia, à Organiza-

ção da Polícia Estadual Paulista e à Confederação Nacional da Indústria.

Mais ampla e variada foi a cooperação no domínio da Administração Específica, com a atuação do Ponto IV na área da Agricultura, da Saúde e Higiene, da Mineralogia e Geologia, do Transporte, do Desenvolvimento de Comunidade, da Segurança Pública, do Turismo, das Comunicações Audiovisuais, da Energia Nuclear e Atômica, do Ensino Industrial, Primário, Secundário e Superior. Em relação a essas áreas, a assistência técnica prestada pelo Ponto IV foi mais acentuada no que diz respeito aos cursos de treinamento e aperfeiçoamento.

Em 1951, o Ponto IV iniciou o programa "Training-Within-Industry" - TWI (treinamento na indústria), em complemento ao Ensino Industrial (iniciado em 1946), nas escolas existentes, particularmente em Curitiba, visando preparar marceneiros, radiotécnicos, fundidores, mecânicos, supervisores e mestres para atender à expansão industrial. Este programa, até 1959, treinou e qualificou mais de 100 mil supervisores e operários para a indústria.

As atividades do TWI se expandiram pelas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Florianópolis e Porto Alegre.

No período de 1951-1953, foram desenvolvidos na Universidade Rural de Minas Gerais, por especialistas norte-americanos, cursos de Economia Doméstica, métodos extensivos de Agricultura, Nutrição e Higiene Rural.

Em 1952, foi iniciado no Brasil, através do Ponto IV, um programa de desenvolvimento da aprendizagem para a indústria têxtil, sendo que em 1953, esse programa foi concentrado na Escola Técnica Federal de Indústria Química e Têxtil, pertencente ao SENAI, no Rio de Janeiro. Este programa compreendia, também, o treinamento de professores brasileiros nos Estados Unidos. A ajuda americana nesse programa, em 1958, foi de envio de técnicos americanos, livros e concessão de bolsas para professores brasileiros.

Em 1953, o Ponto IV proporcionou treinamento a mais de 60 técnicos brasileiros em Aerofotogrametria e em operação, uso e manutenção de reatores de pesquisas.

Em 1954, foi desenvolvido um programa de cooperação agrícola, no Brasil, resultante de um convênio firmado entre o Ponto IV, o Escritório Técnico de Agricultura - ETA - e o Ministério da Agricultura. Este programa deu assistência a mais de setenta organizações federais e estaduais e, enviou, para treinamento nos Estados Unidos, cerca de 400 técnicos brasileiros.

Em 1956, foram enviados aos Estados Unidos, seis técnicos da CNER para curso, durante um ano, em Comunicação e Técnicas Audiovisuais. A partir de então, foram estabelecidos, pelo Ponto IV, acordos com diversas organizações brasileiras, que mantinham programas de desenvolvimento rural. Ainda, em 1956, o Ponto IV financiou a vinda de professores norte-americanos para o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em São José dos Campos - SP., para ministrarem cursos no campo da Aeronáutica, da Engenharia Eletrônica e da Engenharia Mecânica. Os cursos do ITA funcionavam nos moldes das instituições congêneres americanas. Foi iniciado, também, neste mesmo ano, o desenvolvimento do Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Ensino Elementar - PABAAE, que se destinava ao aperfeiçoamento do Ensino Primário e Normal, no Brasil, tendo como objetivos fundamentais, a difusão dos métodos norte-americanos, bem como, a demonstração de material didático "de nível mais elevado". O PABAAE constituiu-se num arrojado programa de influência norte-americana no Brasil, encerrando suas atividades em 1964.

A partir de 1956, os americanos voltaram suas atenções para o Ensino Secundário tradicional (ginásios e colégios), procurando influenciar o trabalho de formação de professores. Esse programa permitia a ida de professores do Ensino Secundário aos Estados Unidos, permanecendo lá por um ano, particularmente, na University of Southern California. Assim, em 1957, estabeleceu-se no Rio de Janeiro, um convênio, junto à Diretoria do Ensino Secundário do MEC, visando treinar professores do Ensino Secundário, estabelecer um currículo-programa para 6 anos, aperfeiçoar o material utilizado na rede de ensino e aprimorar o conhecimento de 600 educadores do Ensino Secundário brasileiro. Ainda em 1957, pro

fessores norte-americanos de Geologia participaram dos Cursos da Campanha de Formação de Geólogos do Ensino Superior (CAGE), que funcionavam em várias universidades do país, com o objetivo de formar 600 brasileiros em Geologia, visando suprir as necessidades do mercado, ao mesmo tempo, que capacitar o Brasil a conhecer e explorar suas reservas minerais. Os alunos, que se destacavam nesses cursos, eram enviados aos Estados Unidos para treinamento na área de Geologia.

A partir de 1958, foram enviados técnicos brasileiros em Ensino Industrial, aos Estados Unidos, para treinamento durante um período de 3 meses. Participaram desse programa 100 diretores de escolas industriais e foram editados cerca de 100 mil exemplares de livros técnicos, calcados em modelos norte-americanos. Ainda em 1958, foram enviados cerca de 117 técnicos agrícolas brasileiros, do ETA, para os Estados Unidos, visando o aperfeiçoamento de seus conhecimentos agrícolas para posterior difusão no Brasil. No período compreendido entre 1958-1964, foram treinados cerca de 30.000 técnicos nas escolas industriais brasileiras e, indiretamente, 350.000 trabalhadores, através de convênio com o Ponto IV. Em todos os programas de assistência técnica, a parte mais substancial dos recursos cabia ao governo brasileiro, bem como, o material humano. A posição estratégica em que se situavam os norte-americanos - como estimuladores dos programas - levou-os a usufruírem dos ganhos obtidos, aproveitando-os em sua política externa.

Em 1959, em São Paulo, foi executado um projeto de treinamento agrícola na Fazenda Ipanema, onde se exercitaram, na prática de Extensão Rural e Mecânica Agrícola, agrônomos e agricultores, que se destinavam aos órgãos de extensão rural como a ABCAR e seus escritórios estaduais, tendo como objetivo um treinamento avançado em Agricultura. Ainda em 1959, foram enviados técnicos brasileiros dos diferentes setores da Aeronáutica Civil, engenheiros e administradores da Rede Ferroviária Federal, para treinamento em métodos modernos de operação e manutenção, nos Estados Unidos, nos respectivos setores. Nesse mesmo ano, foram treinados nos Esta

dos Unidos e Porto Rico, técnicos brasileiros do oeste paranaense, em Desenvolvimento de Comunidades.

Em 1960, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) firmou convênio com o Ponto IV, visando incentivar e assistir as instituições educacionais brasileiras, através de treinamentos de professores de Ciências Sociais, pesquisadores sociais e técnicos em Desenvolvimento de Comunidades Rurais. Era também objetivo do convênio colaborar com os órgãos do governo na realização de cursos intensivos para formação de pessoal qualificado a orientar programas de desenvolvimento sócio-econômico das áreas rurais do país. Este convênio deu origem ao Seminário Nacional sobre as Ciências Sociais e o Desenvolvimento de Comunidade Rural no Brasil, realizado no Rio de Janeiro em julho desse mesmo ano, sob a orientação de um grupo de técnicos do Ponto IV.

Em 1961, a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo contou com a participação de professores norte-americanos, no ensino da Engenharia e Arquitetura Navais. No campo da Educação Superior, o Ponto IV, em convênio com o MEC, também realizou levantamento das necessidades, recursos e objetivos do Ensino Superior no Brasil.

Ainda em 1961, técnicos brasileiros da Comissão Nacional de Energia Nuclear foram enviados aos Estados Unidos para treinamento sobre o uso pacífico da energia atômica.

Outra forma de absorção do "know-how" norte-americano se deu através da assistência prestada pelos técnicos do Ponto IV, em convênio com diversos órgãos brasileiros, no desenvolvimento de programas e/ou projetos.

Em 1949, as atividades do SESP expandiram-se progressivamente através de numerosos projetos resultantes de convênios com o Ponto IV. Além das atividades iniciais de saneamento no Vale Amazônico e no Vale do Rio Doce, o SESP passou a operar, também, na Bahia, Paraíba e Pernambuco e, em 1950 no Vale do São Francisco. Por volta de 1953, o SESP se projetou no Sul do país, e em seguida estendeu sua atuação aos Estados do Mato Grosso, Goiás e demais unidades da federação.

Em 1956, o Ponto IV, juntamente com o Departamento Nacional de Produção Mineral, iniciou um programa de desenvolvimento de minérios não ferrosos, em continuação à cooperação bilateral, iniciada em 1948, sobre minérios de ferro de Minas Gerais, localizados no Quadrilátero Ferrífero. Dessa forma, procedeu-se o estudo de jazidas de cobre, chumbo, zinco, níquel e estanho, estimulando a pesquisa e a lavra para que o Brasil se tornasse auto-suficiente neste setor de vital importância industrial.

Em 1958, assinaram convênios com o Ponto IV, a Organização Pan-Americana de Saúde e o Ministério da Saúde, visando a erradicação da malária no Brasil.

Em 1959, o Ministério da Agricultura e o ETA, em convênio com o Ponto IV, desenvolveram projetos, visando o aperfeiçoamento da qualidade e eficiência da produção cacau-eira da Bahia, produção leiteira do Recife e Cuiabá, bem como, assistência à produção de leite e carne para Brasília. Foram, também, iniciados ainda nesse mesmo ano, o desenvolvimento de projetos de conservação de solo, nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte e, também, um projeto de desenvolvimento da borracha no Vale Amazônico. Nesse conjunto de atividades, o ETA contou com a colaboração de 40 técnicos norte-americanos.

Em 1961, o Ponto IV, em convênio com o governo de Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo, Guanabara, Paraná, Santa Catarina e com o Departamento Federal de Segurança Pública de Brasília, deu início ao Projeto de desenvolvimento de atividades na área de Segurança Pública, no Brasil.

A assistência técnica prestada pelo Ponto IV ao Brasil se deu, também, mediante a criação de órgãos e instituições.

Em 1953, foi criado, em convênio com o Ministério da Agricultura, o Escritório Técnico de Agricultura - ETA - que tinha como objetivo melhorar a produção agrícola no Brasil e elevar os padrões de vida do homem rural e de sua comunidade. Ainda em 1953, foi criada, através do Ministério da Saúde - SESP - Governo e Universidade de São Paulo, a Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP). A atua

ção do SESP estendeu-se a todas as Unidades da Federação, a través da criação de mais de 200 unidades sanitárias e centros de saúde. O SESP contava nessa época, com 20 (vinte) as sessores norte-americanos para colaborar no aperfeiçoamento de suas atividades.

Em 1955, foi criado, através de convênios com o Ponto IV e o Ministério da Agricultura, o Serviço Social Rural - SSR - cujo objetivo precípuo era desenvolver e recuperar as comunidades rurais brasileiras, mediante a modernização da agricultura.

Em 1956, foi criada a Associação Brasileira de Crêdito e Assistência Rural - ABCAR - através de convênio com o Ministério da Agricultura e a American International Association - AIA - objetivando prestar assistência às famílias rurais, mediante a utilização do crédito supervisionado e do desenvolvimento de atividades de extensão rural.

Em 1957, foi criado, em convênio com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial - CBAI, o Centro Nacional de Treinamento de Professores para o Ensino Industrial, na Escola Técnica de Curitiba.

Em 1958, foi criado, em convênio com o ETA, os "Clubes 4-S", que congregavam a juventude e serviam de centro de difusão dos modernos métodos agrícolas. Esses clubes se constituíam numa versão americana de clubes rurais, sendo que havia, no ano de 1965, cerca de 1.500 clubes, espalhados por todo o país.

Em 1959, o Ponto IV, em convênio com o ETA e a Universidade Rural de Viçosa, criou a Escola Piloto de Agricultura, para servir de centro de treinamento intensivo para professores das escolas superiores de Agronomia e Veterinária de todo o país, objetivando, assim, estabelecer um núcleo básico de pessoal qualificado para impulsionar o progresso da economia agrícola brasileira. Ainda, em 1959, foi criado, em colaboração com a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER, um centro de treinamento para técnicos em produções audiovisuais e um centro piloto regional para treinamento de professores e preparo de pessoal de campo, necessário à execução dos programas. Desenvolveu-se também, nes-

sa época, o Terceiro Estágio Latino-Americano de Comunicações Audiovisuais, onde o Ponto IV forneceu todo o equipamento de instrução e os materiais de consumo necessários.

Outro meio de aquisição do "know-how" norte-americano, pelo Brasil, consistiu-se na importação de equipamentos dos Estados Unidos - destinados aos vários programas e projetos desenvolvidos através dos acordos e convênios firmados pelo Ponto IV - resultantes da cooperação bilateral entre Brasil e Estados Unidos. Essa importação de equipamentos objetivava a implantação e o reajustamento de novas técnicas à realidade brasileira, que inicialmente se deu na área do Ensino Industrial e Técnico, estendendo-se, em seguida, às diversas áreas da administração, tanto geral, como específica.

Finalmente, cumpre não esquecer que o expressivo papel, na adoção de novas técnicas, decorre, também, da importação de livros e adequada distribuição dos mesmos entre técnicos, professores e estudantes brasileiros.

A fim de se ter uma visão geral das atividades desenvolvidas pelo acordo bilateral Brasil-Estados Unidos, apresentaremos um quadro demonstrativo de programas desenvolvidos pelo Ponto IV no Brasil⁴⁶.

É neste contexto de ajuda dos Estados Unidos ao Brasil que se insere o auxílio ao Estado de Goiás. Este, em 1963 recebeu da Aliança para o Progresso, através do Ponto IV e das Missões da USAID, um empréstimo no valor de Cr\$... 1.300.000,00 para proceder à melhoria e expansão de suas instalações educacionais. Este programa, que terminou em 1966, consistiu na construção de 546 salas de aula, sendo que o mesmo foi renovado em 1968, atingindo o custo de Cr\$...

⁴⁶ Os quadros foram montados conforme: ARAGÃO, João Guilherme de. *Op. cit.* p. 34-46. TAVARES, José Nilo. *Op. cit.* p. 5-52. FILHO, Joaquim Faria Gões. *Assistência Técnica. In: Educação e Desenvolvimento Econômico Brasileiro. Relatório Brasileiro para a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago do Chile, 5 a 19 de março de 1962, p. 222 e 242. Brasil - USOM-B. RELATÓRIO anual do Programa Conjunto de Educação Brasil-Estados Unidos. B. Horizonte, Jan/dez. 1957.*

4.300.000,00, destinados à construção de 400 salas de aula e à aquisição de equipamento para escolas primárias; construção de edifícios e aquisição de equipamentos para as escolas secundárias e escolas técnicas e auxílio às universidades. Ainda, no ano de 1963, foi realizado pelo Governo de Goiás, em convênio com o Ponto IV, um programa de expansão da qualidade do seu sistema de ensino primário e médio, através da formação e aperfeiçoamento de professores, sendo que para isso foram construídas 4 escolas normais e um centro de treinamento - destinado ao aperfeiçoamento de professores leigos.

A origem da Supervisão está, pois, inserida em todo este processo de influência norte-americana que, pelo exposto, não se restringiu à educação, mas se deu em nível estrutural, estendendo-se a quase todas as áreas da sociedade brasileira.

O histórico da Supervisão envolve, portanto, o relato sobre o PABAE, um dos programas do Ponto IV, já presente nos quadros da USOM-B, o que faremos a seguir, através dos anexos de nºs I ao XII.

ATIVIDADES: Administração Geral

ÁREA	PERÍODO	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS	OPERAÇÕES	OBSERVAÇÕES
1. Administração Pública e de Empresas	1952	-Governo Brasileiro -Departamento Administrativo do Serviço Público - DASP	-Assistência técnica à elaboração, no setor da administração pública, do Plano de Classificação de Cargos do DASP, no Rio de Janeiro.	-A assistência técnica norte-americana ao DASP foi anterior ao ano de 1950, quando dezenas de funcionários brasileiros foram receber treinamento nos Estados Unidos.
	1952	-Escritório Brasileiro do Ponto IV -Instituto of Inter-American Affairs	-O Instituto de Negócios Inter-Americanos forneceu ao Escritório Brasileiro do Ponto IV dois consultores norte-americanos especialistas em questões administrativas, para darem assistência aos governos federais, estaduais e municipais em problemas administrativos.	-Esses consultores pretendiam manter íntimas relações de colaboração com todos os que ocupavam posições de destaque nas inúmeras Unidades Governamentais no Brasil.
	1954	-Universidade de Michigan - Escola de Administração de Empresas de S. Paulo.	-Fornecimento de professores à Escola de Administração de Empresas de S. Paulo, expandindo-se, assim, a cooperação para o domínio da administração privada.	-A Escola de Empresas de S. Paulo foi estruturada nos moldes das escolas de "Business Administration" dos Estados Unidos. Constituiu-se a Escola de São Paulo a primeira no gênero, na América Latina. Cerca de 25 assistentes da Escola receberam treinamento nos Estados Unidos.
	1954	-Fundação Getúlio Vargas - Escola de Administração Pública de S. Paulo-Michigan States University.	-Fornecimento de professores americanos à Escola de Administração Pública de S. Paulo, livros e selecionava bolsistas para os Estados Unidos, além de promoverem pesquisas que lhes interessavam.	-O contrato inicial foi feito com a Michigan University, e até 1970, cerca de 500 alunos foram graduados por aquela instituição.
	1955-1959	-Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.	-Fornecimento de dois consultores norte-americanos para colaborarem com a administração municipal de Belo Horizonte no aperfeiçoamento de seu método administrativo.	-Mais de 20 funcionários daquela municipalidade receberam treinamento nos Estados Unidos.
	1955-1959	-Superintendência da Valorização Econômica da Amazônia.	-Assistência Técnica de Ordem Administrativa.	

ATIVIDADES: Administração Geral

ÁREA	PERÍODO	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS	OPERAÇÕES	OBSERVAÇÕES
	1959	-Universidade da Bahia.	-Curso de Planejamento Regional.	
	1959	-Universidade de Minas Gerais.	-Curso de Administração Pública.	-Primeiro curso na espécie a ser ministrado no sistema universitário brasileiro.
	1955-1959	-Governo de S. Paulo.	-Elaboração do Projeto de classificação de cargos em São Paulo.	
	1955-1959	-Governo de S. Paulo - DASP	-Estudo da organização da polícia estadual.	
	1959	-Escola Brasileira de Administração Pública do Rio de Janeiro e University of Southern California	-Fornecimento de professores americanos, livros e desenvolvimento de pesquisas de seu interesse. Cerca de 100 alunos graduavam-se anualmente nesta escola.	-Acordo mais tarde encampado pela USAID e renovado em 1966.
	1959-1961	-DASP	-Assistência direta ao DASP em matéria de orçamento, organização e métodos, administração do pessoal e o estabelecimento de um programa sistemático de bolsas de estudo que permitirá a funcionários brasileiros a ida aos Estados Unidos com o objetivo de especialização em administração pública e desenvolvimento econômico.	-Técnicos do Ponto IV trabalharam neste programa em estreita colaboração com os técnicos brasileiros de cada um daqueles respectivos setores, resultando assim no aperfeiçoamento dos métodos administrativos, contribuindo para o progressivo desenvolvimento brasileiro.
	1959-1961	-Escola de Serviço Público do DASP, Universidade da Bahia, de Minas Gerais, do R.G.do Sul e Fundação Getúlio Vargas (EBAP - EAESP).	-Assistência ao ensino da administração pública e administração de empresas prestada por 16 técnicos norte-americanos visando um programa unificado de ensino da administração pública e de empresas, no Brasil.	-A razão da escolha das instituições envolvidas, prendeu-se ao progresso que já haviam demonstrado neste campo, bem como às vantagens de sua localização geográfica que permitia serem beneficiadas várias regiões do Brasil ao mesmo tempo. Como participante desse programa, a Escola de Serviço Público do DASP dispensou especial atenção ao treinamento de pessoal para o serviço público.
	1961	-Escola Politécnica da Universidade de S. Paulo.	-Treinamento em Administração e em Engenharia de Produção Industrial.	

ATIVIDADES: Administração Geral

ÁREA	PERÍODO	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS	OPERAÇÕES	OBSERVAÇÕES
	1961	-Confederação Nacional da Indústria.	-Assistência à Indústria e Treinamento de Dirigentes de Empresa.	
	1961	-Central Elétrica de Furnas	-Curso de Formação de Superintendentes e treinamento em administração.	

ATIVIDADES: Administração Específica

ÁREA	PERÍODO	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS	OPERAÇÕES	OBSERVAÇÕES
1. Agricultura	1951	-Governo Brasileiro -Universidade Rural de M. Gerais.	-Fornecimento de técnicos norte-americanos, especializados para darem, na URMG, cursos de economia doméstica e de métodos extensivos de agricultura, nutrição e higiene.	-Esse acordo foi prorrogado até 1953, permitindo a requisição de maior número de técnicos norte-americanos para o Brasil.
	1953	-Governo Brasileiro -Ministério da Agricultura.	-Criação do Escritório Técnico de Agricultura - ETA, que tinha como objetivo melhorar a produção agrícola no Brasil e elevar os padrões de vida do homem rural e de sua comunidade.	-Detentor de mais de 50 projetos, o ETA promoveu diretamente educação e pesquisas agrícolas, de conservação de recursos naturais, de fomento de produção agrícola, incluindo o planejamento de armazéns e silos, e, da extensão rural.
	1954	-Governo Brasileiro -Ministério da Agricultura, Escritório Técnico de Agricultura.	-Programas de Coopeção e assistência agrícola a mais de 70 organizações federais e estaduais, atuando no conjunto no total de 2.500 brasileiros em todo o país. Cerca de 1.500 pessoas receberam treinamento técnico no Brasil.	-Cerca de 400 técnicos agrícolas receberam treinamento nos Estados Unidos.
	1955	-Ministério da Agricultura.	-Criação do Serviço Social Rural (SSR), que tinha como objetivo desenvolver e recuperar as comunidades rurais brasileiras.	-Programa voltado para a modernização da agricultura.

ATIVIDADE: Administração Específica

ÁREA	PERÍODO	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS	OPERAÇÕES	OBSERVAÇÕES
	1956	-CNER-United States Operation Mission - Brazil (USOM -B) CARE-EE.UU. Ministério da Educação e Cultura - MEC.	-Cursos de 12 meses, sobre Comunicação e Técnicas audiovisuais para técnicos da CNER, nos Estados Unidos.	-O Ponto IV, através da USOM-B, estabeleceu um sistema de cooperação com organizações federais, estaduais e municipais, que mantinham programas de desenvolvimento rural.
	1956	-Ministério da Agricultura e como AIA	-Criação da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR). A ABCAR se constituiu num órgão executor do Sistema Brasileiro de Extensão Rural e foi também, o resultado da expansão das experiências da ACAR.	-A ABCAR foi criada com o objetivo de prestar assistência às famílias rurais, através do crédito supervisionado e de atividades de extensão rural. Sua atuação se deu através de grupos de extensionistas e/ou dos clubes, que visavam atingir líderes potenciais na zona rural.
	1958	-Governo Brasileiro-Ministério da Agricultura-Escritório Técnico de Agricultura.	-Aperfeiçoamento de 117 técnicos nos Estados Unidos para posterior difusão dos conhecimentos ali adquiridos.	
	1958	-Ministério da Agricultura-Escritório Técnico de Agricultura.	-Criação dos Clubes "4S" que congregavam a juventude e serviam de centro de difusão dos modernos métodos dos agricultores.	
	1959	-Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural-ABACAR, fazenda Ipanema em São Paulo.	-Projeto de Treinamento agrícola, onde se exercitavam, na prática de extensão rural e mecânica agrícola, jovens agrônomos ou agricultores que se destinavam aos órgãos de extensão rural, como a ABCAR e seus escritórios estaduais.	
	1959-1961	-Escritório Técnico de Agricultura -Universidade Rural de Viçosa.	-Criação da Escola-Piloto de Agricultura para servir de centro de treinamento intensivo para professores das Escolas Superiores de Agronomia e Veterinária de todo o país. Objetivava-se estabelecer um núcleo básico de pessoal bem treinado para impulsionar o progresso da economia agrícola brasileira.	-Este Centro-Piloto destinava-se a ser uma instituição para treinamento avançado em agricultura.

ATIVIDADE: Administração Específica

ÁREA	PERÍODO	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS	OPERAÇÕES	OBSERVAÇÕES
	1959	-Ministério da Agricultura - Escritório Técnico de Agricultura.	-Projeto de desenvolvimento da borracha no Vale Amazônico.	-Nesse conjunto de atividades contava o ETA, com a colaboração de 40 técnicos norte-americanos. Os recursos para 1959 eram da ordem de US\$ 1.450.000,00 dos quais US\$ 300.000,00 representavam a contribuição norte-americana à administração do ETA.
	1959	-Ministério da Agricultura - Escritório Técnico de Agricultura.	-Aperfeiçoamento da qualidade e eficiência da produção cacaueteira da Bahia.	
	1959	-Ministério da Agricultura - Escritório Técnico de Agricultura.	-Aperfeiçoamento da qualidade e eficiência da produção leiteira do Recife e Cuiabá.	
	1959	-Ministério da Agricultura - Escritório Técnico de Agricultura.	-Assistência à produção de leite e carne para Brasília.	
	1959	-Ministério da Agricultura - Escritório Técnico de Agricultura.	-Projetos de conservação de solos nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte.	
2. Saúde e Higiene	1949	-Ministério da Saúde de Serviço Especial de Saúde Pública - SESP	-Saneamento do Vale Amazônico.	-Operou neste período também na Bahia, Pernambuco e Paraíba.
	1949	-Ministério da Saúde de Serviço Especial de Saúde Pública.	-Saneamento do Vale do Rio Doce.	
	1950	-Ministério da Saúde de Serviço Especial de Saúde Pública	-Saneamento do Vale do São Francisco.	

ATIVIDADE: Administração Específica

ÁREA	PERÍODO	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS	OPERAÇÕES	OBSERVAÇÕES
	1953	-Ministério da Saúde - Serviço Especial de Saúde Pública -Governo de S. Paulo -Universidade de São Paulo	-Construção da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.	-Neste período, o SESP cobriu todo o território nacional, estendendo-se aos Estados do Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Goiás e demais unidades da Federação. Dentro desta expansão, o SESP criou mais de 200 unidades sanitárias e centro de saúde pública. Administrava em 1959, nove hospitais. Mais de mil médicos, enfermeiras e técnicos em saúde pública foram treinados no Brasil e Estados Unidos. Foram entre-gues sistemas de abastecimento d'água a 109 municípios brasileiros, bem como treinamento em administração e abastecimento daqueles sistemas. 20 assessores norte-americanos colaboraram com o SESP no aperfeiçoamento de suas atividades. Os serviços do SESP cobriram 657 localidades brasileiras e dispunham de um corpo de 3.300 funcionários.
	1958	-Ministério da Saúde SESP Departamento Nacional de Endemias Rurais Organização Pan-Americana de Saúde	-Programa de erradicação de malária, segundo Decreto Nº 43.174, de 04.02.53	-O Ponto IV, através deste Acordo, destinou auxílios em inseticida, veículos e equipamentos, no montante de US\$4.060,00, somente para a execução do programa em 1959.
3. Mineração e Geologia	1956	-Departamento Nacional de Produção Mineral	-Programa de minérios não ferrosos. Procedeu-se ao estudo de jazidas de cobre, chumbo, zinco, níquel e estanho estimulando a pesquisa e a lavra.	-O estudo, a pesquisa e a lavra tinham como finalidade a autosuficiência do Brasil neste setor de vital importância industrial.
	1957	-Campanha de Formação de Geólogos do ensino Superior do MEC.	-Participação de professores norte-americanos de Geologia nos cursos da CAGE, os quais funcionavam em várias uni	-Nas bases do acordo, os cursos deveriam formar 600 brasileiros em geologia para suprir o mercado neste setor. Prevvia-se também o

ATIVIDADE: Administração Específica

ÁREA	PERÍODO	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS	OPERAÇÕES	OBSERVAÇÕES
			versidades do país. O Convênio beneficiava os cursos com material didático e equipamento de pesquisas.	treinamento em instituições especializadas dos Estados Unidos estudantes que mais se distinguissem nos cursos de formação de geólogos. O programa conduzia a capacitar o Brasil a conhecer e explorar suas imensas reservas minerais.
4. Transportes	1959-1961	-Governo Brasileiro Diretoria das Rotas Aéreas do Ministério da Aeronáutica	-Este projeto de Navegação Aérea visava o aperfeiçoamento do controle do tráfego aéreo. Através deste projeto seriam instalados equipamentos altamente modernos, nos aeroportos do Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Estendendo-se em 1959 a ampliação deste projeto aos aeroportos de Belém e Brasília.	-O custo do equipamento previsto neste projeto atinge Us\$ 2.000.000,00, a contribuição do Ponto IV. Incluído no projeto serviços técnicos de um corpo de especialistas da Administração Aeronáutica Civil dos Estados Unidos, bem como o treinamento, naquele país, de técnicos brasileiros nos diferentes setores da Aeronáutica Civil.
	1959	-Governo Brasileiro Rede Ferroviária Nacional	-Projeto do setor ferroviário, em que o Ponto IV proporcionou treinamento especializado nos Estados Unidos a grupo de engenheiros e administradores das diversas ferrovias que compõe a R.Ferroviária Federal, em métodos mais modernos de operação e manutenção das grandes empresas ferroviárias.	-Este projeto foi complementado ao empréstimo da Exibank à Rede Ferroviária Federal
5. Desenvolvimento de Comunidades	1959	-Departamento de Fronteiras do Estado do Paraná Conselho Regional do Desenvolvimento Campanha Nacional de Educação Rural ETA SESP	-O programa visava demonstrar a participação de uma comunidade no planejamento e execução dos programas que necessitam, tais como melhoria das condições de transportes, saúde, programas escolares e informações agrícolas.	-O programa era complementado pelo treinamento de técnicos brasileiros em desenvolvimento de comunidades, nos Estados Unidos e Porto Rico. Para este programa de desenvolvimento de comunidades, estabeleceu-se a região do oeste paranaense

ATIVIDADE: Administração Específica

ÁREA	PERÍODO	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS	OPERAÇÕES	OBSERVAÇÕES
6. Seguran- ça Pú- bli- ca	1961	-Governo de Minas Gerais Governo de Pernambuco Governo de São Paulo Governo da Guanabara Governo do Paraná Governo de S. Catarina Departamento Federal de Segurança Pública de Brasília	-Projeto de Desenvolvimento de atividades na área de Segurança Pública	
7. Turismo	1959	-Conselho Nacional de Turismo da Confederação do Comércio.	-Elaborar relatórios que analisavam as perspectivas de turismo no Brasil.	-O Ponto IV fornecia os especialistas americanos que trabalhavam com os técnicos brasileiros.
8. Comunicações Audio- visuais	1959	-Campanha Nacional de Educação Rural	-Criação de um Centro de Treinamento para técnicos em produções audiovisuais e criação de um Centro Piloto regional para treinamento de professores e preparo de pessoal de campo, necessário à execução dos programas.	
	1959	-Fazenda do Rosário em Minas Gerais-INEP	-Desenvolvimento do Terceiro Estágio Latino - Americano de Comunicações Audio-Visuais.	-O Ponto IV forneceu todo o equipamento de instrução e os materiais de consumo necessários. Alguns seminários sobre comunicações audiovisuais já se tinham realizado anteriormente.
9. Energia Nu- clear e Atômica	1950- 1951	-Governo Brasileiro	-Aquisição de equipamentos, para as escolas técnicas, nos Estados Unidos	
	1951	-Governo Brasileiro	-Em complemento ao ensino industrial patrocinou o Ponto IV o TWI - "training-within-industry" (Treinamento na indústria), nas escolas existentes, particularmente em Curitiba, pre-	-Este programa beneficiou mais de 100 mil supervisores e operários qualificados na indústria.

ATIVIDADE: Administração Específica

ÁREA	PERÍODO	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS	OPERAÇÕES	OBSERVAÇÕES
			parando marceneiros, radiotécnicos, fundidores, mecânicos. Este método constituiu um meio rápido para preparar supervisores e mestres para atender a expansão industrial.	
	1953	-Conselho Nacional de Geografia	-Proporcionar treinamento especializado para uso, manutenção e operação de reatores de pesquisa e treinamento em aerofotogrametria de técnicos brasileiros nos diferentes aspectos dessa matéria.	-Mais de 600 técnicos receberam tal treinamento e colaboraram no levantamento topográfico e aéreo do território nacional.
	1961	-Comissão Nacional de Energia Nuclear	-Uso pacífico da energia atômica.	-Apenas de bolsas nos Estados Unidos.
10. Ensino Industrial	1952	-Governo Brasileiro	-Desenvolvimento de um Programa de aprendizagem para a indústria têxtil, em 30.06.1952.	
	1953	-Governo Brasileiro Escola Técnica Federal de Indústria Química e Têxtil do SENAI	-Em maio de 1953, o programa de ensino têxtil foi concentrado na Escola Técnica Federal de Indústria Química e Têxtil, pertencente ao SENAI, no Rio de Janeiro. Este programa compreendia também o treinamento de professores brasileiros nos Estados Unidos. A ajuda americana nesse programa em 1958 foi de envio de técnicos, livros e concessão de bolsas para professores brasileiros.	-A Escola Técnica Federal de Indústria Química e Têxtil do SENAI, foi o primeiro estabelecimento do gênero, na América Latina, vinculado, mediante acordos, à Organização Internacional do Trabalho e às Nações Unidas para receber alunos de outros países.
	1955	-Ministério das Relações Exteriores	-As atividades do TWI se expandiram pelas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Florianópolis e Porto Alegre.	

ATIVIDADE: Administração Específica

ÁREA	PERÍODO	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS	OPERAÇÕES	OBSERVAÇÕES
	1957	-Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial - CBAI	-Criou-se o Centro Nacional de Treinamento de Professores para o Ensino Industrial na Escola Técnica de Curitiba.	-Nesse Centro, os professores de Escolas Industriais brasileiras trabalhavam em conjunto com os consultores norte-americanos, em diversas cadeiras, tais como: carpintaria, mecânica, fundição, rádio, eletricidade e trabalhos com metal.
	1958	-CBAI	-Envio de Técnicos brasileiros em ensino industrial aos Estados Unidos, pelo período de 3 meses.	-Dirigiram-se aos Estados Unidos, a partir de 1958, dentro do programa, 100 diretores de escolas industriais e editaram-se cerca de 100 mil exemplares de livros técnicos, calcados em modelos americanos. O Ponto IV dispôs em 1958 de US\$ 294.000,00 para o programa.
	1958-1964	CBAI	-Treinamento de 30.000 técnicos nas escolas industriais e indiretamente cerca de 350.000 trabalhadores, com o maior apoio financeiro e pessoal, procedente dos brasileiros, sem que isto deixasse de representar dividendos em favor dos americanos.	-Em todos os programas de assistência técnica, aliás, a parte mais substancial dos recursos cabe ao Governo Brasileiro, bem como o material humano. A posição de estratégia em que situam os americanos - como estimuladores dos programas - leva-os a usufruírem de ganhos obtidos, aproveitando-os em sua política externa.
11. Ensino Primário	1956-1964	-Ministério da Educação e Cultura Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Governo de Minas Gerais Diretor da United States Operation Mission to Brazil -USOM-B (Ponto IV)	-Criação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, sediado em Belo Horizonte, que se destinava ao aperfeiçoamento do ensino primário e normal no Brasil, e tinha como objetivos fundamentais a difusão dos métodos e técnicas "modernos" norte-americanos, bem como a demonstração de material didático de "nível mais elevado".	-O PABAAE constituiu-se em um arrojado Programa de influência norte-americana no Brasil.

ATIVIDADE: Administração Específica

ÁREA	PERÍODO	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS	OPERAÇÕES	OBSERVAÇÕES
	1963-1968	-Governo do Estado de Goiás Aliança para o Progresso	-Concessão de empréstimo para a melhoria e expansão das instalações educacionais do Estado de Goiás, através da construção e equipamento de escolas, visando a melhoria da qualidade do sistema de ensino primário.	-Em 1963, este programa contou com Cr\$ 1.300.000,00 para a construção de 546 salas de aula, sendo que foi renovado em 1968, com recursos da ordem de Cr\$.... 4.300.000,00, sendo que uma parcela desta verba foi destinada à construção de 400 salas de aula e para equipamento das escolas primárias do Estado de Goiás.
12. Ensino Secundário	1957	-Embaixada Americana Diretoria do Ensino Secundário do MEC Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos	-Em 27 de junho de 1957, estabeleceu-se um convênio junto à Diretoria do Ensino Secundário do MEC, com o término previsto para junho de 1964, visando desenvolver um Centro Piloto para Treinamento de Professores Secundários no Rio de Janeiro, bem como estabelecer currículo-programa para o ensino secundário brasileiro para 6 anos; aperfeiçoar o material utilizado na rede de ensino secundário e aprimorar conhecimento de 600 educadores.	-A partir de 1956, os americanos voltaram suas atenções para o ensino secundário tradicional (ginásios e colégios) procurando influir, principalmente no trabalho de formação de professores. Organizou-se programa de visitas por um ano, de professores brasileiros aos Estados Unidos (particularmente à University of Southern California) e, em 1959 eram destinados à execução do programa a soma de US\$.... 52.300,00.
	1963-1968	-Governo do Estado de Goiás-SEC Aliança para o Progresso USAID	-Realizou-se em Goiás um programa para expansão das instalações e melhoria da qualidade do ensino, através da construção de edifícios e equipamentos para as escolas secundárias.	-Em 1963, este programa permitiu a construção de 4 escolas normais e um Centro de Treinamento para o aperfeiçoamento de professores leigos.
13. Ensino Superior	1956	-Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA Massachusetts Institute of Technology	-Constituiu-se este convênio no financiamento do Ponto IV de professores norte-americanos para o ITA em São José dos Campos que funcionava nos moldes dos congêneres americanos.	-Este convênio abrangia os campos da aeronáutica, o da engenharia eletrônica e o da engenharia mecânica. A ajuda americana ao ITA em 1959, foi de US\$116.000,00.

ATIVIDADE: Administração Específica

ÁREA	PERÍODO	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS	OPERAÇÕES	OBSERVAÇÕES
	1961	-Ministério da Marinha Escola Politécnica da Universidade de São Paulo	-Ensino de Engenharia e Arquitetura Navais.	
	1961	-Ministério da Educação e Cultura	-Levantamento das necessidades, recursos, meios e objetivos do Ensino Superior no Brasil.	
	1963	- Governo do Estado de Goiás-SEC Aliança para o Progresso-USAID.	-Prestou auxílio à Universidade, visando a conservação de edifícios e ampliação de equipamento.	-Foi destinado para as Universidades recursos da ordem de Cr\$ 1.700.000,00.

2. O Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar.

O Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE), como vimos anteriormente nos quadros dos Programas do Ponto IV, relativos à administração específica, fez parte da assistência técnica, iniciada pelos Estados Unidos, ao Brasil, na década de cinquenta.

Vê-se por este acordo bilateral que a assessoria à educação não é de modo algum isolada. A assistência prestada pelos Estados Unidos se refere a toda organização política, social e econômica brasileira. A educação é apenas um dos pontos. Os programas de ajuda educacional (ensino, escola, Supervisão) são aparentemente isolados dos outros programas, mas de fato são aspectos de um plano mais amplo, relativo ao projeto nacional como um todo. Este fato evidencia que a educação sempre foi considerada como dimensão da estrutura social mesmo quando se procura mostrá-la em sua autonomia.

O percurso do histórico da Supervisão Escolar tem sido muito pouco analisado e, talvez em consequência disso, a crítica às suas características atuais seja também pouco exercida. O exercício insuficiente da análise da prática supervisória tem deixado seus agentes pouco instrumentalizados para essa apreensão histórica. Daí, a necessidade de se tentar, de vários modos, recuperar os dados desse percurso histórico para analisá-los no seu contexto e ampliar as possibilidades de se compreender o hoje da Supervisão Escolar.

Aqui, tentaremos promover, em parte, essa recuperação de dados relativos às atividades que serviram ou vêm servindo de base para a ação executiva do supervisor. Supõe-se que essas atividades vão corporificar muito bem, em cada época, a explicação que seus patrocinadores tinham da sociedade e do papel que atribuíam à Supervisão Escolar. No caso, as atividades significariam a projeção de uma visão de mundo determinada, uma vez que elas não eram isoladas da justificativa que respaldava a sua concretização. Considera-se que

a questão das atividades educativas, no caso, supervisórias, só pode ser analisada dentro dos princípios de pensamento dos promotores dessas instituições. Assim, esta recuperação histórica é que possibilitará a inferência dos verdadeiros conceitos, funções e objetivos da Supervisão em toda sua evolução, chegando-se então ao seu real questionamento e ao delineamento de sua identidade atual.

A cooperação técnica ou a ajuda financeira à educação prestada pelos Estados Unidos, através de acordos e programas aos países do mundo livre (principalmente America Latina e especificamente o Brasil), é explicada pelos Estados Unidos como um meio imprescindível e eficiente para promover o desenvolvimento econômico destes países.

Os Estados Unidos estavam convictos de que só era possível a um país desenvolver seu sistema econômico, através de uma boa utilização dos recursos humanos disponíveis, ou seja, era necessário que este país buscasse melhorar os seus métodos de ensino de maneira que permitisse aos indivíduos desenvolver suas habilidades, tornando-os capazes de contribuir no plano de desenvolvimento da economia. Assim fica claro que os norte-americanos definiam a educação como instrumento capaz de provocar o desenvolvimento da sociedade, desenvolvimento econômico e abertura da sociedade através da mudança de mentalidade dos indivíduos. A mudança de mentalidade era o fator mais necessário ao Brasil uma vez que não só os Estados Unidos mas a UNESCO definiam o subdesenvolvimento como consequência de cultura e de má utilização de recursos naturais. Sendo assim era preciso que o Brasil desse especial atenção ao setor educacional, através da utilização de métodos e técnicas de ensino adequadas à formação de indivíduos (mão-de-obra), que iriam contribuir para o desenvolvimento e progresso econômico do país.

Esta teoria educacional não era nova nos Estados Uni

dos. Teve sua vigência através da Escola Progressista de John Dewey. É esta a teoria educacional do liberalismo, isto é, a teoria liberal,⁴⁷ em educação.

John Dewey, professor universitário norte-americano, exerceu grande influência na pedagogia contemporânea. Seu pensamento, denominado Pedagogia da Escola Nova, apresentava um modelo de escola que se destinava à reconstrução da sociedade, ou seja, era atribuído à educação o papel de instrumento para a construção de uma sociedade aberta, democrática, onde o indivíduo ocuparia a posição que seus dotes inatos e suas motivações internas determinassem e, assim, de acordo com suas próprias aptidões, iriam encontrar o seu lugar na estrutura ocupacional existente. Desta forma, a ascensão social do indivíduo estava condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução e não ao nascimento ou fortuna que dispunha, pois o talento está no indivíduo, independente de seu status ou condição material.

O pensamento de Dewey foi trazido para o Brasil por Anísio Teixeira, seu discípulo nos Estados Unidos. Foi a estada dele naquele país o marco fundamental da sua orientação educacional. Sua obra pedagógica é toda voltada para a aplicação do pensamento de Dewey. Anísio Teixeira trabalhou desde o início da década de 30 até o início de 60 - à exceção do período do Estado Novo 1937-1946 - dentro do Estado para que ele assumisse a tarefa de reconstrução social, utilizando para isto a escola pública, obrigatória e gratuita.

O ideal educacional liberal de igualdade de oportuni-

⁴⁷ O liberalismo é um sistema de idéias elaboradas por pensadores ingleses e franceses, no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia, no século XVIII. O liberalismo é um sistema de crenças e convicções que tem como base um conjunto de princípios que formam o corpo de sua doutrina: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. A não realização de um só deles implica na impossibilidade de todos os demais. Mas, a realização de todos estes princípios resultaria numa sociedade aberta, onde todos os homens teriam iguais oportunidades de ocupação das posições nela existentes. Para maiores detalhes, vide: CUNHA, Luís Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975. p. 27-34.

dades, democratização da escola e Escola Primária integral e gratuita já existia no Brasil desde a década de 20. Uma série de reformas na Escola Primária, em vários estados brasileiros, marcou o liberalismo na educação brasileira, visto como consequência da retomada dos princípios liberais na política. No Brasil, neste momento, começava o declínio das oligarquias, um avanço na manufatura e o início do movimento de organização da nova classe que emergia -- o operariado -- e que passava a representar o povo.

O movimento cultural e educacional no Brasil orientou-se no sentido de uma renovação nacional. Este movimento teve expressão na Semana de Arte Moderna de 1922 (onde as artes se voltam para o Brasil) e na Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, órgão representativo dos educadores novos e centro divulgador de suas idéias. Esse movimento tinha como um dos seus líderes Fernando de Azevedo e culminou na publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, que proclamava ser a educação um direito individual que deve ser assegurado a todos, sem distinção de classes e situação econômica, cabendo ao Estado assegurá-la, principalmente, através da escola pública, gratuita, obrigatória e leiga. O manifesto trata a educação como um problema social, ao se opor à educação-privilégio, e traça diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, até então praticamente inexistente.

O período de 1937 a 1946 (Estado Novo) representa um intervalo nas lutas (ideologias) em torno dos problemas educacionais.

Em 1946, com o retorno à normalidade democrática consubstanciada na adoção de uma nova Constituição, caracterizada pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados, estabelece que à União caberia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Baseado na doutrina elaborada pela Carta de 1946, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores com o fim de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional. Esse projeto foi encaminhado, em 1948, à Câmara Federal e começou, então, um período fecundo de luta em torno

dos problemas da educação. Essa luta provinha de correntes conservadoras, favoráveis à educação como privilégio de classe e correntes progressistas, favoráveis à democratização do ensino. A polêmica, em torno das Diretrizes e Bases, foi devido ao retorno dos liberais-democratas ao cenário político (distanciados no período do Estado Novo), que durou 13 anos, resultando na Lei nº 4.024 promulgada em dezembro de 1961.

Anísio Teixeira, apesar de não ter participado diretamente como membro da comissão de educadores que elaboraram as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exerceu grande influência na elaboração desse projeto, através da infiltração e aceitação de suas idéias pedagógicas, amplamente divulgadas em seus escritos e na sua atuação administrativa.⁴⁸

No período de 1946 a 1961 processava-se a implantação da indústria pesada e acentuava-se o crescimento da indústria leve, tendo o Estado desenvolvido importante papel em direção da expansão da indústria e implantação de condições mínimas de infra-estrutura e indústria básica.

Foi neste período que a ajuda norte-americana começou a crescer no Brasil, exercendo-se em todas as esferas da sociedade como foi descrito nos dois subitens anteriores: antecedentes e Ponto IV.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), acelerando a expansão industrial, abriu as portas da economia nacional à penetração do capital estrangeiro, o que fez com que esse período fosse considerado como áureo do desenvolvimento econômico brasileiro. A intensificação da penetração de capitais estrangeiros no governo JK foi vista como um meio necessário para suprir as deficiências imediatas de capital, enfrentadas na produção de equipamentos, bens de consumo duráveis e produtos químicos.

⁴⁸ Para maior conhecimento da influência de Anísio Teixeira na educação brasileira vide: GERIBELLO, Wanda Pompeu. *Anísio Teixeira: Análise e Sistematização de sua obra*. São Paulo, Atlas, 1977.

tam escolas primárias, principalmente por falta de professores e escolas. Apenas quinze por cento das crianças matriculadas terminam o quarto ano primário, o que acarreta um grau baixo de alfabetização funcional em todo o país. Enquanto a situação da educação primária não for sensivelmente melhorada, e o programa de ensino secundário não for grandemente ampliado, não se obterá estabilidade política e econômica".⁵⁰

O documento da Divisão de Educação da USOM-B, sobre o Acordo que deu origem ao PABAE, deixa explícito que os programas de cooperação técnica são "de indubitável ajuda para os países em seus esforços em direção à estabilidade política e progresso econômico".⁵¹ Neste documento fica claro que os Estados Unidos mantêm programas de cooperação educacional nos países da América Latina desde 1943. A análise das fraquezas da educação são aí mais explícitas do que no relatório do PABAE, focalizando três pontos principais: o não reconhecimento da administração como ponto crucial na educação, a falta de preparo dos professores e os métodos acadêmicos autoritários. A última frase do documento⁵² fala que o PABAE é uma resposta a um pedido de socorro que o Brasil fez aos Estados Unidos para que ele pudesse desenvolver escolas que mantivessem o seu povo livre e possibilitassem o seu almejado desenvolvimento. Enquanto o relatório do PABAE se referiu a uma situação aparente, o documento da USOM-B teceu considerações às causas das fraquezas do ensino público.

Da mesma forma os objetivos explícitos do PABAE não falam na organização administrativa da escola que, entretanto, foi o objetivo melhor alcançado: a introdução da racionalidade burocrática presente nas nossas escolas hoje.

⁵⁰ *Idem.* p. 1.

⁵¹ *USOM-B. Analysis of the USOM Education Program: with special reference to Elementary Education Project in Belo Horizonte. Belo Horizonte, oct. 1957. doc. mimeogr.*

⁵² "It is precisely such schools that Brazil is asking us to help her develop. *Idem*, p. 8.

Assim, a partir de 1956, com o governo Kubitschek e a relativa euforia desenvolvimentista, incrementaram-se os esforços para a infiltração norte-americana na área educacional e a cooperação técnica atingiu seu auge. Foram assinados entre 1956 e 1959 acordos com os norte-americanos nas áreas do Ensino Elementar, Secundário, Têxtil, Naval etc. Dentre estes acordos destacamos para o nosso estudo, o da área do Ensino Elementar denominado PABAE, fruto da cooperação bilateral Brasil-Estados Unidos, que se constituiu em um dos Programas do Ponto IV e que deu origem à Supervisão Escolar no Brasil.

O PABAE foi um programa planejado para o aperfeiçoamento do Ensino Primário. Foi "criado nos termos do Acordo Geral de Cooperação Técnica assinado em 19.12.50 e do Acordo Especial de Serviços Técnicos datado de 30.11.53⁴⁹ e firmado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Governo de Minas Gerais e pelo diretor da United States Operation Mission to Brasil (USOM-B), tendo sido publicado no Diário Oficial de 21.01.57.

O acordo original, que estabeleceu a existência do PABAE (nº 12-64-037, Ed. I) foi aprovado em 22.06.56 e recebeu em 20.12.57 o endosso oficial da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, antes mesmo da homologação do acordo que lhe serviu de base, por parte do Congresso Nacional. O documento de mútuo acordo no tocante às contribuições financeiras de ambas as partes, Estados Unidos e Brasil, foi assinado em 10.04.57, começando a funcionar em julho do mesmo ano. O acordo original teve sua vigência renovada sete vezes, tendo sofrido modificações irrelevantes.

No acordo original (22.06.56) as necessidades brasileiras eram assim descritas: "O Brasil é um país subdesenvolvido no sentido de que possui recursos capazes de muito maior produtividade. Os recursos humanos no Brasil têm uma potencialidade superior à que é atualmente utilizada. Quarenta por cento das crianças em idade escolar ainda não frequen-

⁴⁹PABAE. *Relatório do Programa Brasileiro-americano ao Ensino Elementar*. Op. cit. p. 2.

O PABAEÉ tinha como objetivo "preparar pessoal docente para Escolas Normais do Brasil"⁵³; "introduzir e demonstrar a educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizados na educação primária americana, promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa do professor, no sentido de contínuo crescimento e aperfeiçoamento; mandar grupos selecionados entre os professores de escolas normais e primárias, de regiões importantes do Brasil, para se submeterem a treinamento de um ano nos Estados Unidos para cursos avançados no campo da educação primária; criar e demonstrar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil e em outros países, no campo da educação primária".⁵⁴

O documento do Programa de Orientação e Modelo de Plano de Ação do PABAEÉ é mais claro que o relatório do PABAEÉ na exposição de seus objetivos. Afirma que o programa de Educação Elementar é um dos meios pelos quais se espera atingir os ideais de um mundo livre, onde uma nação precisa apoiar e aconselhar a outra. Fala claramente na mudança de mentalidade do povo brasileiro "necessária para a criação de novas escolas para atender às inúmeras crianças em idade escolar."⁵⁵ Acredita que a nova organização levará a população deste país a exigir escolas para todos, o que poderá ser correspondido plenamente. Este documento, ao citar Horace Mann, mostra a sua ligação com o modelo de educação de Dewey (seu discípulo) e com a escola liberal. "(...) a

⁵³ PABAEÉ. *Relatório do Programa Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar*. Op. cit. p. 4.

⁵⁴ *Idem*. p. 5.

⁵⁵ PABAEÉ. *Programa de Orientação e Modelo de Plano de Ação do PABAEÉ*. Belo Horizonte, jun. 1957. p. 5. doc. mimeogr.

maior arte da economia política é a transformação do consumidor em produtor; e a outra arte ainda maior é o aumento do poder produtivo, e este só se obtém diretamente pelo aumento de sua capacidade intelectual".⁵⁶

O pensamento de Horace Mann, citado no documento, evidencia o caráter político da ação pedagógica numa linha claramente capitalista.

O PABAE foi colocado sob a supervisão do Diretor do INEP, pelo Ministro da Educação e Cultura, tornando-se assim aquele órgão responsável pelo cumprimento das obrigações do Ministério em relação ao Programa.

Firmado o convênio, o PABAE localizou-se em Belo Horizonte, na sede do Instituto de Educação, o qual teve suas instalações recuperadas sob a supervisão dos especialistas em instalações de escolas da USOM-B.

A proposta de se instalar o PABAE em Minas Gerais foi de Anísio Teixeira, na época, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, principal articulador de sua implantação no Brasil. A escolha de Minas Gerais, segundo Mário Garcia de Paiva, "foi devido a ser este Estado o que reunia melhores condições administrativas e pedagógicas".⁵⁷

O que significava melhores condições administrativas e pedagógicas?

O ideário educacional dos anos 20, liberal-democratizador, voltou particularmente em Minas Gerais, no Governo Milton Campos (1947-1950). A figura de Abgar Renault⁵⁸, Secretário da Educação deste governo, esteve presente em toda

⁵⁶ *Idem.* P. 10.

⁵⁷ PAIVA, Mário Garcia de. *Uma experiência pedagógica: PABAE.* Belo Horizonte, Centro de Recursos Humanos João Pinheiro/DEF/MEC, 1980. p. 7-8. (no prelo).

⁵⁸ Abgar Renault foi Secretário de Educação: no Governo de Milton Campos (1947/1950) e no Governo José Francisco Biás Fortes (1955/1959). Em 1960 assumiu o cargo de Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, permanecendo, portanto, como co-Diretor do PABAE.

a vigência do PABAE, DAP, C.T.M. "Só a educação poderá encarar os problemas de hoje, ela é o núcleo das soluções fundamentais", afirma Abgar Renault em seu discurso de posse na Secretaria de Educação de Minas Gerais, em 1947. A função da escola para ele deveria ser "criar centro de condensação e irradiação civilizadora".

O Governo Milton Campos elaborou um Plano de Recuperação Econômica, que foi a primeira tentativa de dirigir a expansão do ensino vinculada a um plano econômico. Isto significar que a instituição pública em Minas começou a obedecer, não só aos objetivos liberais democratizantes, mas aos objetivos de uma educação a serviço do desenvolvimento. Nessa linha teórica, o ensino público em Minas Gerais foi organizado para conter o êxodo rural, preparar mão-de-obra para a indústria e, em suma, para ser o motor do desenvolvimento econômico e democrático.

Entretanto, essa linha de ação se mostrou, na prática, lenta, sem os resultados esperados. JK, sucessor do Governo de Minas (1951-1955), deu prioridade ao binômio energia e transporte. A educação formal foi substituída por programas de treinamento rápido, do tipo propiciado por organismos como a ACAR e congêneres.

O plano de expansão do Ensino Primário, de Abgar Renault, foi considerado por JK como utópico. Continuando o ensino público sem solução.

A sociedade civil, sensível ao ideal liberal de ampliação das chances escolares e de educação como forma de desenvolvimento, estava aberta, ou melhor, "exigia" a expansão do ensino. Em Belo Horizonte, as escolas foram desdobradas em três turnos para receber maior contingente de crianças que pediam matrícula. As condições de aprendizagem, entretanto, não foram favoráveis, trazendo como consequência um decréscimo do aproveitamento. Era nesse quadro que Minas Gerais oferecia "as melhores condições administrativas e pedagógicas": Estado em que no dizer de Campolina "a revolução burguesa se fazia de cima para baixo, através de uma elite governamental, combinando elementos tradicionais com elementos da tecnocracia em ascensão". Foi em Minas Gerais que

ocorreu a primeira experiência de junção entre o Estado e o capital estrangeiro, preparada pela ajuda norte-americana nos programas de extensão e educação rural e, principalmente, na educação primária, com o PABAE.

O primeiro passo dado no PABAE, foi escolher quatorze professores brasileiros para estudar nos Estados Unidos na Universidade de Indiana pelo período de um ano. Essa primeira equipe (mineira) embarcou para os Estados Unidos em novembro de 1956. A Universidade de Indiana estabeleceu um programa de um ano, sobre educação primária, para educadores brasileiros. O programa desenvolvido naquela Universidade proporcionava estudo profissional e introdução de muitos "materiais e idéias".

O PABAE ofereceu também bolsas de estudos para administradores educacionais brasileiros, que as realizaram na Universidade de Columbia, Indiana, Tennessee, Minneapolis, Arizona, Michigan, California, Filadélfia, Flórida e Ohio nas áreas de Aritmética, Treinamento de Professores, Currículo, Língua Pátria, Administração-Supervisão, Psicologia Educacional, Construção de Escolas Urbanas e Rurais e Gerência Administrativa.

Os Estados Unidos prestaram assistência técnica ao PABAE em todas as fases de sua existência. Ainda que a maioria dos técnicos americanos tenha passado apenas dois anos no Programa e tenha atingido um domínio restrito da língua portuguesa, a continuidade do programa foi mantida através do planejamento básico, e contatos com métodos educacionais norte-americanos foram facilitados pela chegada de novos técnicos a cada ano.

Com equipamentos americanos destinados a produzir vários tipos de material didático, dispunha o PABAE de fotógrafos, desenhistas, operador de "silk-screen" e equipe completa de oficina gráfica, o que constituiu uma modernização e tecnificação nos métodos de trabalhos brasileiros, na área do Ensino Primário. Entretanto, como tecnologia é meio, instrumento, foram pouco adaptados às condições e necessidades da escola brasileira, se a considerarmos em relação à sociedade e cultura nacionais. A maior consequência que se sen-

tiu (e isto, desde os ideais escolanovistas) foi a idéia de que a metodologia e a tecnologia são mais importantes que o conteúdo e necessidades. Além de publicar uma revista especializada, a partir de 1963, denominada "Criança e Escola", com quatro números anuais o PABAE editou 34 livros, de que foram tirados 113.500 exemplares, distribuídos por todo o país.

O PABAE realizou programas de rádio e televisão e preparou um filme destinado a explicar o trabalho dos brasileiros e americanos no Programa. O filme "A Escola Agora é Outra" foi exibido primeiramente na sede do Programa e depois distribuído aos cinemas de todo o país. "Entretanto não foi bem entendido por muitos, que o consideraram uma exageração da situação do ensino no país", como afirma o Relatório do PABAE.

Em setembro de 1962, o PABAE colaborou com a Divisão de Meios de Comunicação da USAID, elaborando uma série de cinco vídeo-tapes sobre a utilização de recursos audiovisuais na Escola Primária: selecionou, ainda para a USAID, cerca de 20 livros sobre vários temas, de autores norte-americanos, os quais constituíram, doados pelo MEC, uma primeira biblioteca especializada para todas as Escolas Primárias do país. Distribuiu ainda uma série de publicações (cerca de 16.000 tipos diferentes) a fim de promover e divulgar a contribuição do Programa à Educação Primária no Brasil. A lista de distribuição gratuita do Programa, incluía as Secretarias de Educação dos Estados, os Centros Regionais do INEP, as Escolas Normais, professores, diretores, ex-bolsistas, supervisores e bibliotecas educacionais.

O programa mais relacionado com a origem da Supervisão foi o do curso de quinze alunos por ano, para preparar as lideranças educacionais no Brasil. Sobre este aspecto, o referido plano de ação do PABAE é claro. Em relação ao treinamento de professores afirma: "Mas para isso era necessário que os brasileiros fossem estimulados para se desenvolverem e se aperfeiçoarem como treinadores de futuros professores, superintendentes dos professores em atividade e líderes de

sua profissão".⁵⁹ O Programa incluía preleções, discussões de grupos, frequência a aulas, excursões supervisionadas, produção de materiais didáticos e atividades extra-curriculares.

Nesse curso havia a absorção das práticas educativas observadas nos Estados Unidos, com referência à eficiência do aparelho escolar ali desenvolvido. O treinamento recebido era dimensionado sob o ângulo da filosofia social norte-americana bem como do estudo das bases filosóficas dos programas das escolas e o conhecimento do sistema educacional dos Estados Unidos. Foi feito por este país todo um esforço para selecionar oportunidades para que os educadores brasileiros observassem e participassem de uma ampla variedade de situações, da maneira de viver do povo americano para facilitar a compreensão da teoria e prática da educação nos Estados Unidos, numa perspectiva cultural. Além da vivência cultural americana, os participantes brasileiros assistiam, regularmente, a conferências sobre a cultura americana.

Além das experiências citadas, os cursos se desenvolveram nas seguintes áreas de especialização:

Educação Primária	Aritmética
Teste e Medidas	Ciências
Estudos Sociais	Administração Escolar
Língua Pátria	Psicologia Educacional
Artes e Educação	Currículo-Supervisão
Crianças Excepcionais	Produção de Materiais e Currículo
	Educação Audiovisual.

Nestas áreas, a programação era objetiva e pragmática, visando um treinamento para que os professores se tornassem eficientes em suas respectivas áreas.

Tendo em vista que os participantes brasileiros nesses programas de ajuda, desenvolvidos nos Estados Unidos, eram elementos responsáveis em seus Estados, no Brasil, pela Educação Elementar, é de se supor que, neste caso, o objetivo

⁵⁹ PABAE. *Programa de Orientação e Modelo de Plano de Ação do PABAE. Op. cit. p. 11.*

da ajuda era segundo Arapiraca "o de familiarizar esses elementos com os valores da educação norte-americana e qualificá-los para adaptarem suas experiências educacionais, adquiridas nos Estados Unidos, ao contexto cultural contemporâneo de seu ambiente de trabalho no Brasil".⁶⁰

A ida dos brasileiros para receber treinamento nos Estados Unidos tinha como objetivo explícito capacitá-los para influírem na melhoria do sistema brasileiro de Educação Elementar. Não se pode deixar de afirmar que outros objetivos foram alcançados, quais sejam: assimilação do "way of life" americano, absorção de tecnologia e bibliografia americana, com consequente importação de material didático.

Voltando à primeira turma de professores, em novembro de 1957, para iniciar suas atividades no PABAE, o Programa da Universidade de Indiana para o Ensino Elementar continuou recebendo cerca de quinze participantes, selecionados anualmente pelo INEP. Cento e trinta bolsistas participaram do programa da Universidade de Indiana no período de 1957-1964 e ao retornarem ao Brasil, foram absorvidos pelo PABAE, pelos quadros das Secretarias de Educação dos Estados e órgãos responsáveis pela educação no país onde ocupavam postos de importância.⁶¹

Uma comissão técnica de brasileiros e americanos foi nomeada para estudar e planejar as atividades do corpo docente do PABAE. O planejamento do trabalho iniciou-se sob o sistema de co-responsabilidade de professores brasileiros e americanos "cabendo aos últimos a contribuição de

⁶⁰ ⁶¹ARAPIRACA, José Oliveira. *Op. cit.* p. 119.

⁶¹ ⁶²O controle do acordo bilateral era rígido encontrando-se nos arquivos, o memorando nº 245 da direção do PABAE ao diretor do CRPEJP, do INEP, datado de 5 de novembro de 1958, no sentido de se cobrar o cargo de uma das alunas brasileiras da Universidade de Indiana, que ainda não trabalhava no Brasil.

idéias, experiências e orientação técnica".⁶²

O PABAEF contava com um co-diretor brasileiro, que a princípio era o Secretário da Educação de Minas Gerais e um co-diretor americano que era o Chefe da Divisão de Educação da USOM-B. Foram organizados oito departamentos, assistidos por técnicos americanos:

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| 1. Aritmética | 5. Psicologia Educacional |
| 2. Currículo-Supervisão | 6. Ciências Naturais |
| 3. Linguagem | 7. Pré-Primário |
| 4. Estudos Sociais | 8. Produção de Materiais |

Os departamentos se constituíram em laboratórios nos quais se criaram oportunidades para a discussão de problemas educacionais de todos os tipos. Os técnicos americanos trabalhavam como especialistas em todas as áreas. A maior parte das atividades realizadas pelo PABAEF surgiu dos departamentos, nos quais professores brasileiros e americanos trabalhavam em conjunto.

Os bolsistas do PABAEF desenvolviam diariamente atividades nesses departamentos, estudando individualmente ou em grupos, problemas educacionais. Cada bolsista teve oportunidade de reunir uma coleção pessoal de materiais didáticos, para levar consigo e usar no trabalho com os colegas de sua terra natal. Nessas coleções incluíam-se cópias de todo o material elaborado no PABAEF, bem como cartazes e recursos audiovisuais confeccionados pelo próprio bolsista durante a sua permanência no Programa. Desta forma ia se disseminando o discurso e a prática da educação americana pelos Estados do Brasil.

O PABAEF possuía um Grupo de Demonstração. Constava este de oito classes, do 1º ao 4º ano primários e um Jardim de Infância que era utilizado em dois turnos. Funcionava na Escola de Demonstração do Instituto de Educação de Belo Horizonte.

Nessas classes eram feitos os experimentos com os a-

⁶² PAIVA, Mário Garcia de. *Op. cit.* p. 8.

lunos. Os bolsistas do PABAEI ajudavam e observavam. As professoras trabalhavam sob a direção do Departamento de Currículo-Supervisão e recebiam orientação individual de todos os professores do PABAEI. A diretora da Escola de Demonstração do Instituto de Educação pertencia ao Departamento de Currículo-Supervisão. As observações feitas pelos alunos do PABAEI eram planejadas pelos professores do Programa e seguidas de discussões, visando a sua interpretação.

Os cursos do PABAEI, inicialmente, tiveram por objetivo proporcionar estudo especializado, em Metodologia e Psicologia Educacional a professores de Escolas Normais. À medida que se estudava a situação educacional no Brasil, a natureza dos cursos foi sofrendo modificações de maneira a atender também às necessidades dos supervisores, diretores de escola, regentes de classe e responsáveis pelos currículos.

O PABAEI ofereceu três tipos de cursos:

1º) intensivos, de uma a três semanas, ministrados em diversos Estados do país, a professores e grupos locais;

2º) cursos semestrais denominados CAPPEN, ou seja, Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Escolas Normais, para bolsistas previamente selecionados em Belo Horizonte;

3º) cursos de Psicologia Educacional para Professores de Escolas Normais - CPEPEN, também em Belo Horizonte.

Os departamentos organizavam os cursos, semelhantes em tudo, até mesmo no código de numeração, aos cursos universitários americanos. A disciplina Supervisão do Ensino na Escola Primária, por exemplo, levava o nº CS 310⁶³ Cs.300 - Currículo da Escola Primária. Algumas áreas foram consideradas básicas e exigidas para todos os bolsistas - em média, podiam inscrever-se em cinco cursos por período, o que lhe exigia cinco horas diárias de aulas ou atividades dirigidas, em cinco dias da semana.

Entre os cursos básicos, incluíam-se: Psicologia 600 "Aprendizagem e desenvolvimento da criança"; Psicologia 610

⁶³ A própria nomenclatura vinha pronta: "CS 310-Supervisão do Ensino na Escola Primária". O que significa 310 só poderá ser explicado dentro do Curso Americano.

"Medidas e Avaliação na Escola Primária"; RD 800 "Recursos Didáticos" e o TG, "Trabalho em Grupo", organizado com o objetivo de preparar os bolsistas para estudar com eficiência e utilizar técnicas de trabalho em grupo.

Além dos cursos regulares, o PABAEI prestou assistência direta na revisão de currículo das Escolas Normais e Primárias em diversos Estados, bem como na elaboração do currículo, confecção de guias de currículos e curso intensivo para encarregados da elaboração de currículos.

O PABAEI proporcionava também a educadores mineiros e de outros Estados, individualmente ou em pequenos grupos, assistência técnica de caráter consultivo. Esse trabalho chegou a constituir rotina, apesar de feito informalmente e sem registro especial.

Cursos de extensão também foram ministrados em diversas localidades do país e tinham como objetivo estimular o interesse por problemas educacionais. Os professores do PABAEI, atendendo a convites, iam ensinar e distribuir material de ensino. A duração dos cursos variava de um dia a quatro semanas, atingindo 10.346 professoras primárias, particularmente 100 de Goiás no período de 1959-1964.

A matrícula nos cursos do PABAEI pressupunha a aprovação da Secretaria da Educação dos Estados, bem como, o compromisso de colocar o candidato em uma posição influente na liderança educacional após o término do curso; além da aprovação do INEP e do PABAEI, do diploma da Escola Normal e de experiência como regente de classe em escolas públicas, de no mínimo 3 anos.

As bolsas conferidas aos candidatos aprovados eram custeadas pelo INEP, para cobrir as despesas da manutenção dos bolsistas em Belo Horizonte e sua viagem de ida e volta, do lugar de origem à sede do curso.

Depois de completarem os estudos no PABAEI, os bolsistas voltavam às suas comunidades, para ocupar postos de liderança. O seu trabalho era acompanhado ou "controlado" por entrevistas realizadas pelos professores do PABAEI, em viagem de serviço. Desta forma ocorreu a disseminação da proposta de currículo para o Ensino Primário introduzido pelo PABAEI (na década de sessenta) na maior parte dos Estados brasilei-

ros. Esta proposta curricular dava ênfase a uma metodologia que se desdobrava em várias técnicas. Nesse período, em alguns dos Estados brasileiros, sequer existiam em uso programas contendo formulação escrita de objetivos, conteúdos e métodos para o desenvolvimento das diferentes disciplinas do Curso Primário a serem desenvolvidos pelos professores em salas de aulas. Diante da falta de instrumentação da rede escolar para o desempenho de suas tarefas básicas, o sistema de ensino brasileiro, segundo Elba Siqueira de Sá Barreto "assimilou em larga medida, a despeito de todas as distorções decorrentes da transposição do modelo de currículo americano para o caso brasileiro, a proposta curricular do PABAE".⁶⁴

As conclusões do relatório do PABAE são no sentido de reafirmar o êxito do programa pela obtenção dos objetivos propostos e da efetiva cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos. Enfatiza o "reconhecimento entre líderes educacionais do Brasil"⁶⁵, enumera os benefícios prestados e finaliza dizendo que "o êxito do Programa foi evidenciado pelo número de visitas recebidas, pedidos de serviços de extensão, solicitação de material, pedidos de admissão aos cursos e divulgação pela imprensa do país. Evidência mais de natureza subjetiva se observou no desenvolvimento de atitudes profissionais dos bolsistas, e na correspondência de ex-participantes"⁶⁶... "o povo brasileiro demonstrou respeito pelo PABAE e confiança em seu trabalho, em vários períodos críticos, causados por incompreensão de seus objetivos"⁶⁷.

Nas recomendações finais, o documento insiste na continuidade do Programa com nova organização: "para que o programa possa continuar a oferecer uma contribuição significa-

⁶⁴ BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Tradição tecnológica e sistema de ensino no Brasil*. Revista Educação & Sociedade. São Paulo, 1 (2): 63, jan. 1979.

⁶⁵ PABAE. *Relatório do Programa Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar*. op. cit. p. 71.

⁶⁶ *Idem*, p. 73.

⁶⁷ *Idem*. p. 73.

tiva à educação primária no Brasil, deve expandir-se em todos os sentidos. Isto exigirá: criação de condições para aumentar o número de bolsistas em cada curso regular, ampliação do programa de publicações e distribuição gratuita; condições que permitam o trabalho eficiente do programa depois de ampliado e maior cooperação com outras organizações educacionais".⁶⁸

O êxito do PABAE não é descrito apenas no relatório citado. Até hoje os ex-bolsistas, na sua grande maioria, ocupam cargos importantes na burocracia estatal, exercem influência na orientação da educação brasileira segundo a teoria recebida. Em entrevista com elementos oriundos do PABAE notamos duas avaliações opostas, uma entusiasta, saudosista, segundo a qual origina-se no PABAE todo o esforço sério na instrução primária brasileira. Outra que considera o PABAE fonte de acertos e profundos erros, principalmente no que se relaciona à realidade brasileira. Algumas entrevistadas disseram que durante o curso em Indiana e logo após a volta para o Brasil, estavam convictas de que o PABAE era a salvação da educação brasileira. Hoje, ao descobrirem o caráter político do ato educativo, quando verificaram o poder de reprodução da Escola Primária, consideram o curso como fruto da ingenuidade dos professores que pensam ser a escola o remédio de todos os males do subdesenvolvimento.

De fato, o PABAE foi duramente questionado, denunciado, antes e durante sua vigência. É necessário lembrar que os acordos básicos, apesar de assinados em 1950 e 1953, só foram homologados em 1959, devido a restrições no Congresso Nacional.

O documento da USOM-B sobre o projeto do PABAE relaciona a incompreensão de intelectuais mineiros, contrários à instalação do PABAE em Belo Horizonte. As razões das restrições do Congresso e dos intelectuais mineiros eram políticas e culturais. Denunciavam a diferença cultural entre os países e não aceitavam a dependência político-econômica que estes convênios trariam ao Brasil.

⁶⁸Idem. p. 76.

O Brasil em 1960 viveu um momento de transformação. Após ter optado pela contribuição intensa do capital estrangeiro começou através de intelectuais a questionar a dependência brasileira em sua face educativa - o problema colocado é o de transplante cultural. Movimentos ligados à promoção e preservação da cultura popular emergiram. Paulo Freire e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), Movimentos de Educação Popular - e a criação da Universidade de Brasília são tentativas educacionais de adequação efetivas aos interesses da população brasileira. Tiveram curta duração, mas repercutiram profundamente. No mesmo espírito desses movimentos, o Ministro da Educação do Governo Goulart, Paulo de Tarso extinguiu o PABAE em 1963 substituindo-o pelo Centro Nacional de Educação Elementar (CNEE). O objetivo deste centro era promover uma revolução no sentido da renacionalização do ensino infantil no país, contrariando a orientação norte-americana através do PABAE - considerado um órgão pernicioso ao desenvolvimento da cultura no Brasil. A reação favorável ao PABAE não se fez esperar. Paulo de Tarso foi obrigado a se demitir e amplo debate sobre o PABAE se instaura no país. Os jornais da época lembraram que o professor Mário Casassanta, entusiasta do PABAE, rompera publicamente com o mesmo denunciando o PABAE como nocivo aos interesses nacionais em razão da ocupação indevida de cargos de responsabilidade no ensino por norte-americano e da incapacidade de professores estrangeiros de transmitirem a alunos brasileiros a nossa realidade.⁶⁹

O PABAE continuou e sua defesa foi levantada na Assembleia Legislativa de Minas Gerais pela exaltação dos valores e dos serviços prestados pelo Programa ao país.

Entretanto, no mesmo ano de 1963, seguindo a mesma

⁶⁹ Para maiores esclarecimentos ver: MINAS GERAIS. *Desnacionalização da mocidade começa no ensino elementar: Programa americano-brasileiro de assistência ao Centro Nacional de Educação*. *Jornal da Cidade*. Belo Horizonte, 12 de nov. 1963. p. 8. *Diário de Minas*, 18 out. 1963. p. 8. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 22 out. 1963.

política de transformação nominal dos programas de ajuda sem pre que uma reação se esboçava no Brasil, o PABAEÉ é íntegra do ao CRPE-MG, constituindo-se na Divisão de Aperfeiçoamento do Professor (DAP).

2.1-A transformação PABAEÉ em Divisão de Aperfeiçoamento do Professor.

O PABAEÉ, ainda em convênio com o governo americano, foi integrado ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPEMG). A integração do PABAEÉ ao CRPEMG fora determinada pela Portaria nº 28 de 05.09.63, do diretor do INEP, posteriormente denominado CRPEJ.P.

O PABAEÉ passou, pois, a constituir, no Centro, a Divisão de Aperfeiçoamento do Professor - (DAP), usando-se durante algum tempo aquela sigla, em razão do hábito e do renome alcançado pelo Programa junto ao professorado em todo o país. Terminara a vigência da ajuda americana em seu aspecto institucional. Permanecia o modelo instaurado.

A DAP tinha a seu cargo "a introdução e demonstração de técnicas e métodos utilizados na educação pré-primária, primária e normal, mediante análise, adaptação, aperfeiçoamento e aplicação".⁷⁰

Eram seus objetivos:

1) planejar, coordenar, ministrar e supervisionar cursos e estágios destinados ao aperfeiçoamento de diretores e professores de Escolas Normais, professores de Centros de Treinamento, supervisores de ensino, professores de escolas de aplicação e experimentação e professores primários e pré-primários regentes de classe;

2) organizar, orientar e supervisionar escolas experimentais e de demonstração, vinculadas ao Centro, destina-

⁷⁰ PAIVA, Mário Garcia de. *Uma experiência pedagógica: DAP. Belo Horizonte, Centro de Recursos Humanos João Pinheiro/DEF/MEC, 1981. p. 11. (no prelo).*

das a servir de campo de aplicação de métodos e técnicas, e de laboratório para cursos, estágios e observação;

3) participar de atividades educacionais em Minas Gerais e nas demais unidades da Federação, com o objetivo de conhecer a situação educacional do país, de modo a contribuir para a melhoria do ensino;

4) preparar livros de texto e material didático, visando o aperfeiçoamento do magistério.

Os órgãos técnicos que compunham a DAP eram:

1. Serviço de Ciências
2. Serviço de Currículos e Supervisão
3. Serviço de Linguagem
4. Serviço de Matemática
5. Serviço de Estudos Sociais
6. Serviços de Psicologia
7. Serviço de Educação Prê-Primária

Como Órgão de demonstração e experimentação: Escolas de Demonstração e Experimentação.

No Plano Trienal de Educação (1963-1965), foi prevista a formação específica de professores-supervisores cuja tarefa seria a de dar assistência a professores leigos ou regentes de ensino, a fim de melhorar o nível cultura e profissional desse magistério de emergência. Assim, o diretor do INEP solicita ao Secretário de Educação de Minas Gerais a sua colaboração no sentido de recrutar os professores para a realização desse programa a se realizar nos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais do INEP ou nos Centros de Treinamento, conforme Ofício de 10.04.1963 do Diretor do INEP ao Secretário de Educação de Minas Gerais, encaminhado ao PABAE.

Durante o ano de 1965, último da permanência do CRPEMG (e com este a DAP/PABAE) nas dependências do Instituto de Educação, os vários cursos tiveram sequência normal (depois foram para a Gameleira).

Foram ministrados neste período cursos de período letivo de 10 meses (março/dezembro) destinados ao aperfeiçoamento de professores de Escolas Normais e formação de supervisores e administradores escolares de nível primário e pré-primário.

Destinados à formação de supervisores de ensino, realizaram-se em Belo Horizonte, além do curso regular de 10 meses no Instituto de Educação, mais dois cursos, também da DAP: 1º) de janeiro a maio, curso de Supervisão para 30 municípios para 46 bolsistas;

2º) de agosto a dezembro, destinados a formar equipes técnicas para as Delegacias Regionais de Ensino para 10 municípios, com 90 participantes.

Ainda destinados à preparação de supervisores do ensino primário, mediante planejamento, aulas, confecção de material didático e orientação a professores de didática especializada, a DAP realizou cursos em Araguari (M.Gerais), Inhumas (Goiás), Fortaleza (Ceará), e Sapé (Paraíba).

Em decorrência de contato celebrado com a USAID, assessores da DAP estiveram em nove dos Estados do Nordeste.

Foi realizado em Manaus, de 20 a 26 de junho de 1965, o 3º Encontro Regional de Ex-Bolsistas, para avaliação dos problemas e necessidades dos Estados.

Como material de consulta, os professores dos serviços técnicos da DAP preparavam apostilhas e folhetos para distribuição aos bolsistas. "Cadernos de Psicologia", com sugestões de atividades, conteúdo programático e bibliografia, destinavam-se a orientar professores de Escolas Normais na interpretação do novo programa da matéria.

Com o objetivo de coordenar, ou disciplinar, tanto as atividades internas quanto externas - possibilitando maior colaboração a escolas e professores de Minas e outros Estados - A DAP criou um serviço permanente de assistência pedagógica, voltado para a organização de programas e conferências, elaboração de currículos, atendimento de visitas, realizações de estágios. Os tipos de colaboração a diretores de escolas, professores, estudantes, supervisores, técnicos em educação eram estabelecidos pela Comissão de Assistência Pedagógica Externa:

1) Semanas Pedagógicas, cursos intensivos: planejamentos feitos pelos interessados e reelaborados cooperativamente com a comissão;

2) Estágios: com duração de uma semana, e em casos especiais, duas ou mais, e relacionados aos Serviços Técnicos da DAP: Psicologia, Currículo e Supervisão, Estudos Sociais, Ciências, Matemática, Linguagem e Pré-Primário;

3) Visitas programadas: com duração de um a três dias e com objetivos definidos; independente de prévio entendimento, a DAP recebia visitantes às sextas-feiras.

Nos atendimentos externos, em outras cidades ou Estados a assistência era realizada, no mínimo, por dois professores; as despesas corriam por conta dos interessados - passagens e hospedagem - mas certas programações eram custeadas pelo INEP; cursos, no Nordeste, tiveram verbas da USAID para as despesas totais.

As recomendações do relatório do PABAE eram cumpridas. O INEP e a DAP eram os núcleos de irradiação da nova educação para os outros Estados brasileiros.

Ao se fixar e desenvolver suas atividades na Gameleira, a "DAP se constituiu de professores brasileiros que, tendo se especializado em Educação Primária nos Estados Unidos, encontraram campo propício ao seu crescimento profissional no intenso trabalho que se irradiou de Minas para os outros Estados durante os oito anos de vigência do PABAE"⁷¹.

Passaram do PABAE para a DAP, e para o Centro Pedagógico da Gameleira 45 educadores, em sua maioria especializados nos Estados Unidos, mediante bolsas do PABAE, pertencentes ao magistério mineiro. Além desses, 30 professores-técnicos foram cedidos pela Secretaria de Educação e outros órgãos da esfera estadual ou federal e tinham exercício nos Departamentos da DAP.

⁷¹PAIVA, Mário Garcia de. *Uma experiência pedagógica: DAP*. Op. cit. p. 19.

2.2 - Os cursos da DAP

Entre as atividades desenvolvidas pela DAP merecem destaque os cursos, sobressaindo, pela regularidade e período letivo mais dilatado, o de Aperfeiçoamento para Diretores e Professores de Escolas Normais e Professores de Centros de Treinamento.

No período de 1966 a 1972, sem referência a todos os cursos ou estágios de menor duração, segue o registro exemplificativo dos seguintes (com exceção dos de 1965, já referidos):

Em 1966:

Curso de Aperfeiçoamento de Professores de Escola Normal e Orientadores Técnicos;
Curso de Preparação de Professores para Funções em Delegacias de Ensino Primário;
Curso para Professores sem Curso de Administração Escolar e dirigindo Estabelecimento de Ensino Primário;

1967:

Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Escolas Normais e de Centros de Treinamento;
Cursos de Preparação de Equipe para Delegacias de Ensino;

1968:

Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Escolas Normais e de Centros de Treinamento;
Cursos de Preparação para Professor de Mestre Único;
Curso de Atualização para Professores Primários;

1969:

Curso de Aperfeiçoamento para Diretores e Professores de Escola Normal e Professores de Centro de Treinamento;

1970:

Curso de Aperfeiçoamento para Diretores e Professores de Centros de Treinamento;
Cursos de Preparação de Equipes Docentes;

1971:

Curso de Aperfeiçoamento para Diretores e Professores de Escola Normal e Professores de Centro de Treinamento;
Curso de Preparação de Equipes Docentes;
Curso de Aperfeiçoamento de Professores-Técnicos;
Curso para Assistentes-Pedagógicos para o Ensino de 1º e 2º graus;
Curso para Delegados Regionais de Ensino;

1972:

Curso de Atualização para Inspectores Seccionais do Ensino;
Curso de Preparação para a Implantação das Equipes Regionais de Supervisão;
Cursos para Assistentes-Pedagógicos para o Ensino de 1º e 2º graus.

A visão histórica da Supervisão foi elaborada nos mínimos detalhes para que se consiga perceber seu conceito, objetivos e funções.

O Conceito de Supervisão é essencialmente ligado ao de liderança. O supervisor é o encarregado de liderar, dinamizar, planejar e melhorar o ensino-aprendizagem. São funções explícitas na própria definição. Este conceito, como também as funções nunca sofreram modificações desde os cursos do PABAE. A ação supervisória foi se equacionando a estas funções aos poucos, mas nunca deixou de ser legalista, fiscalizadora e tecnicista. A ação supervisória é legalista por ser imposta por ato legal na atualidade, ou pelo acordo bilateral que descia até a indicação das qualidades de quem deveria ser escolhido para os cursos. É fiscalizadora por ter conotação de liderança sem a possibilidade de liderar e tecni-

cista pois quase sempre se limitou a ensinar e impor técnicas.

A educação de educadores, pensada por americanos, efetivada no PABAE constituiu-se na linha de uma formação de técnicos para o desenvolvimento dentro de uma visão tecnicista. Isto se pode constatar pelos objetivos básicos declarados nos documentos do PABAE: introduzir e demonstrar a educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizados na Educação Primária americana, promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa do professor, no sentido de contínuo crescimento e aperfeiçoamento; criar, demonstrar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil, e em outros países, no campo da Educação Primária; selecionar professores, na base de competência profissional, trabalho e conhecimento da língua inglesa, a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados, no campo da Educação Primária. Este último objetivo evidencia um planejamento cuidadoso para se alcançar os outros o mais rápido e eficientemente possível. O exame do currículo dos cursos mostra a inexistência de disciplinas que questionassem o papel da educação dentro da sociedade brasileira vigente e fundamentassem um desempenho crítico do educador. A ênfase do currículo incide nas ciências do comportamento e nas técnicas como se pode notar nos requintes de itens a serem observados na ficha de avaliação (em anexo).

Nesta visão, as áreas do conhecimento que se dedicavam ao estudo da sociedade, encarando-a sob uma perspectiva crítica eram descuradas. Não há estudos de Filosofia, Sociologia, História, Economia e outras áreas dessa natureza. Há sim, todo um Departamento de Psicologia da Educação, fundamentando amplamente os aspectos pessoais do comportamento do educando; reforçando-se os aspectos individuais em detrimento dos aspectos sociais.

Deve-se, notar, entretanto, que a inexistência de uma preocupação com uma educação ajustada a atual sociedade brasileira não significava ignorância da ligação entre educação

e sociedade. O que ocorria é que os educadores que pensavam esta educação, convictos da existência dos ideais de vida e de educação americanos, pareciam acreditar na coincidência entre os objetivos da sociedade americana e da sociedade brasileira. Assim por exemplo, no PABAE, os alunos estudavam os fins da educação, utilizando um esquema extraído de um texto americano traduzido e adaptado. Obviamente havia a preocupação com as peculiaridades da realidade brasileira, com suas características próprias. Esta preocupação, porém, não se referia a aspectos essenciais, àqueles em que as duas sociedades são radicalmente diferentes.

É importante ressaltar os objetivos implícitos que o PABAE atingia, e que são evidenciados pela descrição conjunta de todos os outros convênios do acordo bilateral, fruto do Ponto IV.

A partir desta perspectiva, a formação destes educadores, particularmente do supervisor, despreocupada com relação aos fins, se consagra aos meios. Sem cuidar de pensar as finalidades da educação no sentido de ajustá-la aos reais problemas de nosso país, volta-se para o aperfeiçoamento dos meios, colocando neles a esperança da eficácia da educação.

Os cursos de metodologia da Matemática, Linguagem, Ciências e Estudos Sociais, Currículo e Supervisão, eram desenvolvidos com requintes de elaboração didática. Métodos e técnicas fartamente ilustrados com riquíssimos recursos didáticos eram cuidadosamente aplicados no Grupo Escolar de Demonstração do Instituto de Educação.

Deve-se ressaltar, no entanto, que a investida do PABAE não foi de encontro a uma sociedade inteiramente conivente ou apática. Desde o início, educadores, homens públicos, estudantes, pessoas diversas, verdadeiramente identificadas com as necessidades de uma educação nacional, opuseram resistência à ação americana no campo da educação. Esta resistência foi sendo absorvida pelo corpo docente do PABAE que, ao avaliar junto com os alunos do curso a experiência, também foi percebendo seu verdadeiro significado e suas implicações. Assim foi que quando se desativou o PABAE, a DAP,

que o substituiu na ministração dos cursos, imprimiu aos mesmos uma nova orientação. Entre outras mudanças, foi introduzida no currículo a disciplina Fundamentos da Educação, justamente destinada a subsidiar a análise da educação do ponto de vista das necessidades da sociedade brasileira.

Entretanto foi somente a CAP que introduziu estas modificações. Os frutos do PABAE, concreto nas supervisoras formadas na linha tecnicista, se espalhavam pelos Estados brasileiros sem as mencionadas disciplinas críticas. Dentre estes frutos, destaca-se o CTM de Inhumas com o Curso de Formação de Supervisores para o Estado de Goiás.

A formação dos professores-alunos que cursavam o PABAE visava utilizá-los como recursos humanos a serviço da política educacional dos Estados Unidos para o Brasil, na área do Ensino Elementar. Esta formação era considerada um elemento-chave dentro de tal política, uma vez que deveria assegurar o tipo de educação que os Estados Unidos julgavam adequada à infância e à adolescência, não só do Brasil, mas dos países subdesenvolvidos em geral. Ela era vital para a eficácia da infiltração cultural americana, que deveria realizar, nas novas gerações, os ideais americanos e sua versão de democracia. Era vital que, paralelamente à exploração econômica e à dominação política, houvesse a infiltração no campo educacional para formar uma consciencia nacional adequada.

O CTM treinou 690 professores-supervisores no período de 1963-1971, sendo 499 do Estado de Goiás. Como um dos pioneiros no Brasil, coube ao CTM de Inhumas formar supervisores não só para Goiás como também para outras regiões brasileiras. Desde 1966 a 1971 passaram pelo Centro 201 professores primários do Acre, Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso, Roraima, Amapá e Rondônia. (Conforme quadro anexo nº XIII).

Desde a primeira turma, os supervisores treinados no CTM foram designados para atuarem junto aos professores rurais e leigos da zona urbana; e ocupar postos-chaves nos serviços educacionais, (como os egressos do PABAE), como por exemplo dirigir os Centros de Formação de Professores Primários de Catalão e Morrinhos, bem como constituírem seu corpo

técnico-docente, ministrarem aulas no Grupo de Demonstração do CTM; atuarem nas Delegacias de Ensino do Estado.

O acompanhamento dos egressos do CTM revela que todos (exceção de quem saiu do serviço público) exercem função de relevo nos diversos serviços educacionais, tanto na SEC como também nas universidades.

O plano atingiu seus objetivos: estendia a influência do sistema educacional americano e seu "american way of life" a todo território nacional, na formação das crianças brasileiras. Fica demonstrado assim que a visão tecnológica do ensino, num modelo de educação como mola propulsora do progresso, foi instalada a partir dos acordos provenientes do Ponto IV - via INEP, PABAAEE, CTM... até a publicação e implantação das leis de reforma do Ensino Brasileiro.

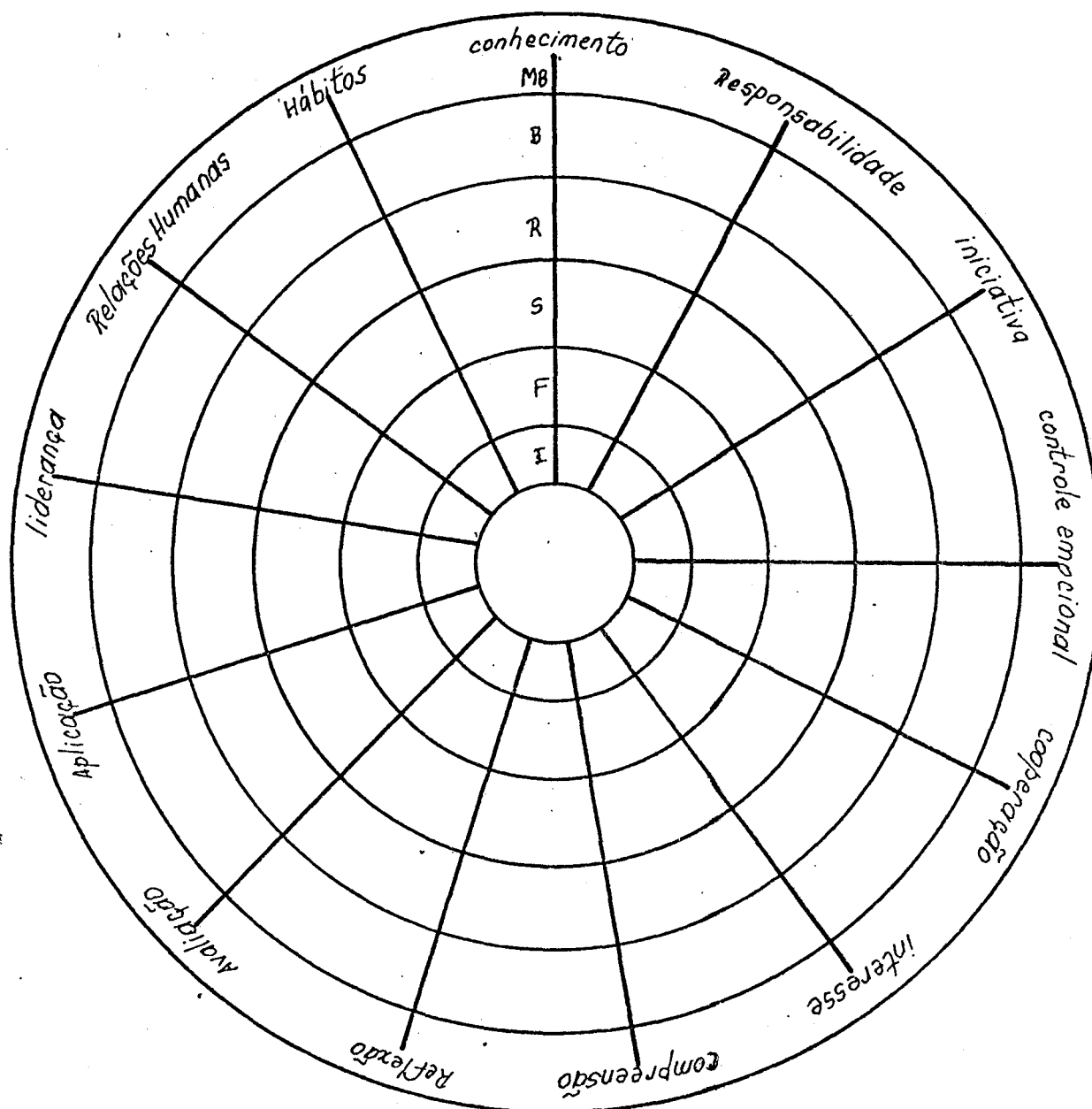
ANEXO Nº XIII

QUADRO DE MATRÍCULAS DO CURSO DE FORMAÇÃO
DE SUPERVISORES DO CTM DE INHUMAS/GOIÁS.

Perfil Caracteriológico

Bolsista: _____ Grupo: _____

Procedência: _____ Data: _____



Ótimo - 90-100	Suficiente 45-54
M. Bom - 75-89	Fraco 35-44
Bom - 65-74	Insuficiente 100-34

Legenda

_____ Auto-avaliação

..... av. cooperativa

CENTRO DE TREINAMENTO DO MAGISTÉRIO DE INHUMAS - GO.

Professoras bolsistas treinadas no período 1963/1970, inclusi
ve 1971.

1. Curso de Formação de Professores-Supervisores para o Ensino
Elementar.

ESTADO	Distribuição por ano									TOTAL
	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	
ACRE	-	-	-	1	1	-	5	-	-	7
AMAZONAS	-	-	-	3	10	2	2	10	8	35
AMAPÁ	-	-	-	2	-	8	4	-	-	14
ALAGOAS	-	-	-	-	-	7	-	-	-	7
BAHIA	-	-	-	-	-	10	-	-	-	10
GOIÁS	78	72	89	31	24	27	54	62	62	499
MARANHÃO	-	-	-	-	5	4	8	-	9	26
MINAS GERAIS	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
MATO GROSSO	-	-	-	27	-	-	-	-	3	30
PARÁ	-	-	-	7	7	-	-	5	4	23
PERNAMBUCO	-	-	-	-	-	6	-	-	-	6
RONDÔNIA	-	-	-	-	-	5	3	-	-	8
RORAIMA	-	-	-	1	-	-	1	-	4	6
R.G.DO NORTE	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2
SERGIPE	-	-	-	-	5	4	-	-	-	9
SANTA CATARINA	-	-	-	-	-	7	-	-	-	7
T O T A L	78	72	89	72	53	82	77	77	90	690

CAPÍTULO 3

A IMPLANTAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR EM GOIÁS

A Supervisão no Estado de Goiás nasce, oficialmente, com a criação dos Centros de Treinamento do Magistério. Entretanto, o serviço de Supervisão já existia na Secretaria de Educação de Goiás que, angustiada com a precariedade do ensino público e o número de professores leigos, buscava, junto ao INEP, soluções para o problema.

O objetivo deste capítulo é examinar o modelo supervisorio que é implantado no Estado. A análise será efetuada através de duas vertentes: a formação do supervisor no Centro de Treinamento do Magistério de Inhumas e o trabalho concreto destinado ao supervisor na estrutura administrativa da SEC no Estado de Goiás.

O período focalizado neste capítulo será de 1963 a 1971, quando, por força da Lei nº 5.692/71, tanto a formação do supervisor quanto sua ação sofreram alterações.

3.1 - O Centro de Treinamento do Magistério de Inhumas

A criação de Centros de Treinamento e de Formação do Magistério e a assinatura de acordo e convênios respectivos fizeram parte da assistência técnica e financeira que o MEC desenvolveu na década de 60 junto às unidades da Federação. Tanto o Programa de Emergência, elaborado pelo MEC para vigorar em 1962, até a aprovação do Plano Nacional de Educação, quanto o Plano Trienal de Educação (1963-1965) incluem em suas respectivas programações o aperfeiçoamento do magistério primário e médio e a construção e funcionamento de Centros de Treinamento do Magistério - (CTMs), nos diferentes Estados brasileiros. Para o desenvolvimento dessa programação deveriam ser assinados convênios com os Estados e os Municípios.

Segundo o Plano Trienal de Educação, os CTMs, mantidos pela União, foram criados com o objetivo de "institucionalizar o esforço pelo aperfeiçoamento do magistério pri

mário e médio e criar a figura do professor-supervisor. Cada um desses supervisores teria a seu cargo até o máximo de dez classes primárias cujos mestres seriam por eles assistidos e treinados. Deste modo, esperava-se aperfeiçoar, em 1963, 5.000 professores, inclusive leigos; em 1964, cerca de 20.000 professores e em 1965, cerca de 50.000 professores".⁷²

A Lei de Diretrizes e Bases - L.D.B., nº 4.024/61 teve grande importância para o planejamento educacional no Brasil: o MEC passou por uma reforma em sua estrutura interna, diante da descentralização resultante da organização dos sistemas de ensino dos Estados. Caberia ao MEC uma atuação de estímulo e assistência técnica aos Estados. O Conselho Federal de Educação (CFE) assumiu a elaboração do Plano Nacional de Educação; plano este que consistia em instrumento de programação financeira.

Nas diretrizes gerais do Plano Trienal de Educação ficou definido que a escola é "a instituição básica da sociedade, a mantenedora de sua cultura e a promotora de sua dinâmica de desenvolvimento"⁷³. Continuando, o Plano Trienal mostrava que, pelo fato de a "cultura entrar em fase de transformação, em virtude de mudança de estrutura e de condições de trabalho da sociedade"⁷⁴, existia "a contingência de transformar a escola e expandi-la para atender às novas necessidades da sociedade em mudança"⁷⁵, como única condição da sobrevivência da escola e da sociedade brasileira.

Nos debates sobre o Plano Nacional de Educação, Anísio Teixeira deixou claro ser ele o cumprimento dos acordos assinados nas Conferências de Punta Del Este e de San-

⁷² BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - Plano Trienal de Educação (1963/1965). Brasília, Imprensa Nacional, 1963. p. 14.

⁷³ Idem. p. 13.

⁷⁴ Idem.

⁷⁵ Idem.

tiago do Chile, quando "o governo brasileiro assumiu o compromisso de aumentar as oportunidades de doze alunos por mil, que estão presentemente sendo educados, para 30 e, se possível, para 50 alunos"⁷⁶. Anísio Teixeira afirmava ainda que a "Aliança para o Progresso" e os demais fundos internacionais de educação contribuíram para possibilitar o cumprimento desta meta.

Os planos citados reservaram ao Governo Federal ação supletiva aos sistemas estaduais de educação. A forma mais propícia de a União exercer sua ação de estímulo e auxílio foi a criação de um Centro de Treinamento do Magistério (formação do Magistério) em cada Estado para servir de modelo e de foco de irradiação de boas práticas escolares, impulsionando todo o sistema para as necessidades novas, para a nação em desenvolvimento.

A criação de tais Centros foi uma iniciativa do INEP, na gestão de Anísio Teixeira, que cumpria desta forma as recomendações do PABAE e os compromissos assumidos em Punta Del Este e Santiago do Chile.⁷⁷

A Conferência sobre educação em Santiago do Chile, em 1962, exerceu papel preponderante na educação brasileira, de modo particular na implantação da Supervisão. Foi nesta Conferência que o INEP propôs a criação dos C.T.Ms. e C.F.P.P. (Centro de Formação de Professores Primários), visando oferecer um modelo para a transformação do sistema vigente, de formação de professores, em virtude da falta de preparo pedagógico. O relatório brasileiro no Chile (para a "Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina") deixa claro a esperança da aju-

⁷⁶ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, 1962, p. 62.

⁷⁷ A Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina foi realizada em Santiago do Chile, no período de 5 a 19 de março de 1962, sob o patrocínio da UNESCO, CEPAL, OIT, FAO e OEA, em sequência à Conferência de Punta Del Este, realizada no ano anterior (1961).

da internacional para a concretização de obra de tal envergadura. "Representaria isto, entretanto, tamanho investimento que seria de crer que pudessem vir a contar com auxílio internacional, à maneira de certos tipos de ajuda que tanto o Ponto IV quanto a UNESCO vêm oferecendo em esforços mais modestos, tais como os do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (UNESCO) e do Centro de Belo Horizonte (PABAE-Ponto IV)"⁷⁸. O apoio da UNESCO, (FISI) e UNICEF foi obtido, o que demonstra a continuidade da política de afirmação do Bloco Ocidental através de ajuda técnico-financeira. Foram criados 40 centros, nos Estados brasileiros, representando a cooperação específica do Governo Federal na sua tarefa de assistência técnica aos Governos dos Estados.

A magnitude do empreendimento se justificava em face do número de mestres a formar e da necessidade de se ampliar o sistema escolar nos graus primário e médio. O projeto visava, com efeito, ao mesmo tempo, a ampliação da rede escolar primária e média e o treinamento do magistério. As palavras do relatório evidenciam a necessidade do auxílio para o desenvolvimento do Brasil: "com efeito, essa despesa aparentemente enorme teria a contrapartida de constituir um multiplicador de progresso educacional do país. Graças a tais centros é que os propósitos de renovação escolar se concretizariam, fundando-se na formação do mestre capaz de realizá-la"⁷⁹

Fica evidente que a Supervisão Escolar institucionalizada em Goiás, nasce, como a Supervisão Brasileira, ligada à ajuda técnico-financeira dos Estados Unidos e de outros organismos internacionais. Seu modelo é coerente com a teoria de educação para o desenvolvimento, de inspiração liberal e tecnicista, já impregnada na mentalidade dos educadores oriundos do PABAE.

⁷⁸ BRASIL. INEP. *Relatório Brasileiro da Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina. Santiago/Chile, 5 a 19 mar. 1962. p. 98.*

⁷⁹ *Idem, p. 100.*

Quais as condições da sociedade brasileira neste momento? Era realidade brasileira que exigia uma reforma de base na educação, uma preparação eficiente e a curto prazo de professores e supervisores? Seria apenas a sequência de um planejamento inicial feito pelo PABAE e pelo Ponto IV? A resposta a estas questões não é simples. O Brasil vivia a contradição e a crise que gerou a renúncia de Jânio Quadros e a Revolução de 1964. A educação revelava a contradição da sociedade: Movimentos de Educação Popular surgiam em decorrência de forte influência nacionalista, objetivando o rompimento dos laços de dependência do Brasil com o exterior e valorizando a cultura do povo como cultura autenticamente nacional.

Métodos de alfabetização de adultos como o de Paulo Freire buscavam encontrar uma prática educativa voltada para a conscientização das massas. A educação de base era definida como preparação do povo para a participação política através da alfabetização. Por outro lado, a "educação chamada para o desenvolvimento" se declarava neutra, fechada na escola e nos métodos que deveriam ser eficientes. Esta última foi a educação inculcada nos CTMs patrocinada pelo Governo Federal e financiada pelos organismos internacionais de educação. A outra foi idealizada por grupos de igreja e massacrada pela Revolução de 1964. A realidade brasileira exigia uma participação popular consciente. As exigências definidas pelo PABAE e INEP eram reais mas deixavam o país em sua costumeira dependência econômica.

Quando os CTMs começaram a ser construídos, em 1962, já haviam sido criados os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais - (CRPE), localizados em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, além do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE, com sede na cidade do Rio de Janeiro. Esses Centros desenvolviam atividades de estudos e pesquisas, além de uma programação de cursos para pessoal ligado à educação.

De acordo com a proposta original, os CTMs deveriam se constituir como "núcleos de estudos educacionais, capazes de inspirar e orientar o desenvolvimento dos sistemas

escolares, bem como treinar e aperfeiçoar o magistério nacional. Para isso deveriam estar intimamente integrados com os Centros de Pesquisas Educacionais dos quais seriam, a rigor, as Divisões de Aperfeiçoamento do Magistério".⁸⁰ A nosso ver, esta afirmação do INEP evidenciava o futuro dos C.T.Ms: serem reprodução da DAP, nome que o PABAE tomou, no término do convênio com o PONTO IV. Os CTMs teriam a seu cargo a formação de professores, supervisores, bem como o aperfeiçoamento de professores em exercício por inter médio dos supervisores treinados.

A 1ª de julho de 1963, foi celebrado um convênio entre o Governo Federal, através do MEC, a UNESCO e a UNICEF com o objetivo de ampliar o trabalho que o INEP já vinha realizando no campo de aperfeiçoamento do magistério primá rio e normal. Foi elaborado então um "Plano Mestre de Operações para um Projeto de Educação Primária e Normal no Bra sil", cuja vigência se estendeu por 3 anos, abrangendo o pe ríodo de 1963/65. Um Termo de Aditamento, assinado em 08. 07.66, prorrogou a vigência do Plano Mestre de Operações até 31.12.66. Dispostos a renovar o acordo mútuo, o MEC, a UNICEF e a UNESCO assinaram em janeiro de 1967, o compromisso de desenvolver um novo Plano de Operações, no período de 1ª de janeiro de 1967 a 31 de dezembro de 1969. Finalmente, em 1970 foi outra vez renovado o acordo, tendo si do firmado o IIIº Plano de Operações do Projeto-Conjunto MEC-INEP/UNICEF/UNESCO, a ser desenvolvido no período de 4 anos, de 1ª de janeiro de 1970 a 31 de dezembro de 1973. O Estado de Goiás participou dos três planos mestres.

O representante do MEC no Convênio era o INEP, encarregado de coordenar e administrar o Plano na órbita federal. Enquanto isso o FISI (depois UNICEF) e a UNESCO colaboravam com a administração e a coordenação nas órbitas fe deral e estadual. "O Projeto MEC-INEP/FISI/UNESCO constava basicamente de cursos, sempre realizados nos Centros Re

⁸⁰ BRASIL. INEP. *A análise da situação atual do INEP e proposta de reformulação de sua estrutura e objetivos*. Rio de Janeiro, 1971. p. 30. (doc. preliminar mimeografado).

gionais de Pesquisas Educacionais - CRPE ou nos Centros de Treinamento do Magistério e, posteriormente, nos Centros de Formação de Professores Primários - CFPP, com o objetivo de preparar os recursos humanos de que os Estados careciam".⁸¹

O funcionamento do Projeto-Conjunto MEC-INEP/UNICEF/UNESCO era desenvolvido em duas etapas. Na primeira delas ocorria a assinatura do acordo ou convênio geral entre o Governo Brasileiro, representado pelo MEC e os organismos internacionais envolvidos (UNESCO, UNICEF ou USAID), fixando a programação geral para o Brasil e as responsabilidades administrativas, técnicas e financeiras de cada uma das partes envolvidas no respectivo convênio. Na segunda etapa ocorria a assinatura dos convênios entre o MEC, os organismos internacionais e cada unidade da Federação envolvida no programa geral. Nesse caso também as responsabilidades eram fixadas e o funcionamento dos convênios dependia do cumprimento, por parte das unidades da Federação, de suas responsabilidades, sobretudo no que diz respeito à perspectiva contrapartida de recursos próprios. A programação dos cursos, embora fixados os tipos no convênio geral, dependia das necessidades locais.

Goiás integrou-se, a partir de 1963, a exemplo de outras unidades da Federação, ao Plano Mestre de Operações para um Programa de Educação Primária e Normal do Brasil, tornando-se participante do Projeto-conjunto MEC-INEP/UNICEF/UNESCO, ao assinar convênio com estes organismos, para uma programação de três anos, renovados por mais dois períodos até 31 de dezembro de 1973. O referido convênio possibilitou inicialmente o funcionamento do Centro de Treinamento do Magistério de Inhumas, com o objetivo de formar supervisores de Ensino Primário e dos Centros de Formação de

⁸¹ MONTEIRO, Margarida M. de Jesus. *Mecanismos do Planejamento Educacional Brasileiro: sua implantação no Estado de Goiás*. op. cit. p. 72.

Professores Primários de Morrinhos e Catalão, que se dedicaram à formação de professores primários.

O Projeto-conjunto MEC-INEP/UNICEF/UNESCO, funcionava com uma coordenação em âmbito nacional, sob a responsabilidade de um técnico do INEP. Este supervisionava a atuação da Coordenação Estadual do Projeto que era exercida, no caso de Goiás, por um técnico da Secretaria de Educação e Cultura, diretamente responsável pelo funcionamento dos Centros do Estado.

A avaliação do Iº Plano Mestre "descreve dificuldades, mas considera melhoria qualitativa os novos materiais pedagógicos. Na justificativa do IIº Plano, é enfatizado o caráter experimental dos centros, para se criar a cultura pedagógica brasileira. Entretanto, logo a seguir, o documento fala que a reciclagem deveria ser preferentemente em Belo Horizonte, no CRPE "a que foi incorporado o antigo PABAE." E, continuando explicitam o objetivo de atualizar professores com os "programas da escola primária renovada (tipo Minas Gerais)".⁸²

3.1.1 - Características gerais do C.T.M.

O CTM do Estado de Goiás, localizado na cidade de Inhumas, na Região denominada Mato Grosso Goiano, por força do convênio, teve participação da S.E.C., do INEP, FISI, (UNICEF) e UNESCO.

O Governo do Estado participava do projeto com imóveis (terrenos e prédios), contando inicialmente com um conjunto de quatro prédios, sendo o maior deles, residencial

⁸²BRASIL. Secretaria Geral. Acordos, contratos, convênios. Rio de Janeiro, Serviço de Documentação, 1967. p. 495. Para maiores detalhes ver os três "planos mestres", publicados neste volume. O parêntese é do original, o grifo é nosso.

e com capacidade para 120 alunos; pagamento de salários das bolsistas em treinamento, professores primários do Estado; o pagamento do salário, ajudas de custo e diárias do Coordenador Estadual; salários do pessoal docente à disposição dos cursos e centros vinculados ao projeto; conservação e reparo dos prédios, bem como a ampliação e construção de anexos aos mesmos, conservação, reparação e manutenção dos veículos fornecidos pela UNICEF ou postos à disposição do Projeto nos Estados.

O INEP era o órgão do MEC responsável pela administração e coordenação do Projeto, tendo mobilizado os recursos humanos e materiais necessários ao atingimento dos objetivos previstos e dos compromissos assumidos. Nos termos dos compromissos assumidos com as agências internacionais participante do Projeto, o MEC, através do INEP, "proporcionava aos Peritos da UNESCO destacados para o Projeto, transporte para a execução de suas funções em território nacional; prestava-lhes assistência administrativa e secretarial, incluindo os serviços de secretária - datilógrafa - bilingüe. Custeava todas as despesas decorrentes da armazenagem e transporte dos equipamentos e materiais fornecidos pela UNICEF, a partir do momento em que desembarcava no Brasil; responsabilizava-se pelo pagamento de salários do pessoal federal a serviço do Projeto e de gratificações a funcionários estaduais; completava quando necessário, os estipêndios para bolsas de estudo; custeava passagens para deslocamento dos bolsistas e fornecia aos cursos material didático e de expediente. Além disso, custeou parte das despesas administrativas do Escritório da UNICEF no Brasil e obrigou-se ao pagamento da cota-perito a serviço do Projeto".⁸³

⁸³ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. *Ministério da Educação e Cultura. Relatório Final do II plano de operações de aperfeiçoamento de pessoal (1967/69). Projeto conjunto MEC/INEP/UNICEF/UNESCO. p. 3.*

A assistência financeira prestada pelo FISI e UNICEF deu-se sob a forma de bolsas de estudos, material didático escolar diverso, auxílios audiovisuais e equipamentos para o CTM e seu grupo de demonstração.

À UNESCO, cabia a assistência técnica dos cursos, que se consubstanciava no envio de peritos, assessores técnicos, que atuavam como contrapartes da Coordenadora Federal do Projeto, como consultores, professores e avaliadores. Tais peritos deslocavam-se, em visitas periódicas, aos diversos Estados do país, assessorando as autoridades nacionais no planejamento e desenvolvimento dos cursos, bem como na coordenação geral das atividades do Projeto. Esses peritos também ministravam cursos com o objetivo de "atualizar os conhecimentos de supervisores e professores quanto a métodos, técnicas e recursos didáticos".⁸⁴

O Governo goiano escolheu a cidade de Inhumas para a instalação do CTM, por considerar esta cidade porta de acesso ao Mato Grosso Goiano, por sua proximidade com a Capital e viabilidade de terreno para a construção e ampliação das bases físicas para o Centro.

O curso para a formação de supervisores que se implantou no CTM de Inhumas, fazia parte do plano de ação do então Secretário de Educação do Estado, objetivando atender as necessidades educacionais de Goiás, diante da situação educacional insatisfatória que se verificava na época. Sentia-se a necessidade de maior número de professores, de professores mais habilitados; tudo isto no mais curto espaço de tempo possível, a fim de estancar o déficit educacional progressivo. Diante de tal situação, o caminho a ser seguido seria: "a) formação rápida de novos professores, através de cursos em que a educação de tempo seriada fosse compensada pela intensidade do regime de estudos; b) aperfeiçoamento do pessoal já em função através da extensão de

⁸⁴GOIÁS, *Centro de Treinamento do Magistério de Inhumas. Plano de Curso/Curso de Formação de professores-supervisores para o ensino primário*. 1971. p. 2.

serviços especiais de orientação e assistência direta e sistemática a esse pessoal".⁸⁵

A preparação de uma equipe de supervisores representava o primeiro passo para a execução de uma parte do plano elaborado. Os bolsistas seriam treinados nesse curso do CTM para trabalharem com professores leigos, especialmente para suprir a sua falta de habilitação profissional e não para trabalharem como professores. Os supervisores estavam sendo preparados nesse curso, enfim, para "utilizarem inteligentemente todos os recursos humanos e materiais" capazes de contribuir para a melhoria das condições das escolas goianas e, conseqüentemente, para a melhoria dos resultados na educação.

3.1.2 - O funcionamento do CTM.

O Curso de Formação de Professores-Supervisores para o Ensino Primário, realizado no CTM de Inhumas, tinha como objetivo mediato: "a formação de Professores - Supervisores com o máximo de preparo pessoal e profissional, para o trabalho de Supervisão do Ensino Primário"⁸⁶ e como objetivo imediato: "empenho na formação de futuros líderes educacionais primários-supervisores; na aquisição de conhecimentos teórico-práticos e compreensões nas disciplinas básicas do curso: Didática Especial das 4 disciplinas do ensino primário, ou seja, Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais e Supervisão e Currículo; formação de atitudes: responsabilidade, iniciativa, controle emocional, cooperação e interesse; ênfase na formação de atitudes e desenvolvimento de habilidades diretamente ligadas às relações humanas; desenvolvimento de habilidades intelectuais e

⁸⁵ RIBEIRO, Yvone Campelo. *Estudos Sociais*. In: *Revista de Educação*. Goiânia, out./nov. 1963, (54). p. 37.

⁸⁶ GOIÁS. *Centro de Treinamento do Magistério de Inhumas*. Op. cit. p. 2.

psicomotoras; incentivo e empenho no desenvolvimento de habilidades de pesquisa, de leitura e de avaliar-se, visando maior conscientização e abertura de mentalidade".⁸⁷ . Necessário se faz relacionar os objetivos declarados com os objetivos do PABAAE. O que realmente se constituiu como objetivo foi a "mudança de mentalidade, "condição de desenvolvimento, dado à definição de países subdesenvolvidos adotada.⁸⁸ Não questionou o modelo teórico, liberal, com tendências tecnicistas, nem a definição de educação como prática neutra, isolada na escola, relacionando duas individualidades: o professor e o aluno.

As condições para candidatar-se a tais cursos eram: ser normalista, ter experiência de no mínimo dois anos de magistério primário e ser indicada por alguma autoridade do ensino. Não havia seleção baseada na competência. O recrutamento era realizado pela Coordenação Estadual de Cursos e Secretaria de Educação e "obedecia a critérios de prioridade das necessidades regionais, das qualificações profissionais do candidato e, nos últimos anos de seu funcionamento, pelo critério de nível de conhecimentos".⁸⁹ Na realidade, como se pode observar na avaliação do Iº Plano Mestre, era difícil o recrutamento de bolsistas. Parece-nos que de início foi esta a razão de não haver seleção. Mais tarde, dado às oportunidades de emprego, geradas pelo curso, continuou sem seleção para melhor atendimento de critérios políticos, que gerou, por oposição, a seleção pelo critério de conhecimento nos últimos anos.

O planejamento do CTM foi, desde o início, responsabilidade conjunta da coordenadora geral e dos professores. Basicamente, a estrutura do Centro constava de Coordenação Geral, Departamentos, Residência.

⁸⁷Idem. p. 3.

⁸⁸Vide Capítulo I.

⁸⁹OLIVEIRA, Marília Lara do Amaral & MONTEIRO, Margarida Maria de Jesus. *Reflexos da Filosofia da Educação Brasileira sobre alguns aspectos da formação de supervisores em Goiás*. Goiânia, UFG, 1971. p. 13 (documento mimeografado, circulação interna).

A Coordenação Geral cabia à direção do CTM, responsável pelo funcionamento do curso. A coordenadora geral era também Coordenadora Estadual do Projeto e, como tal, responsável pelo funcionamento dos outros Centros no Estado.

Os Departamentos foram organizados por área de especialização: Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Supervisão e Currículo. As disciplinas eram ministradas pelos dois professores que geralmente compunham os Departamentos. A estrutura do curso era mantida rigorosamente e as atividades programadas, seguidas à risca.

O corpo técnico-docente era composto, inicialmente, por 8 professores do PABAEI pois Goiás, naquele momento, não dispunha de elementos especializados para tais funções. Foi solicitado pelo INEP, ao Governo de Minas Gerais, a concessão desses elementos especializados que foram colocados à disposição do CTM para planejar e ministrar o primeiro curso de Formação de Supervisores de Goiás. O Corpo Técnico mineiro chegou em Goiânia no dia 26 de julho de 1963 e iniciou, após planejamento do curso com a Coordenadora Geral do Centro e Membros da Secretaria da Educação, as atividades do curso no dia 12 de agosto de 1963.

Esse corpo-docente mineiro permaneceu ainda no CTM na segunda turma do curso, no período de abril a dezembro de 1964, época em que foi enriquecido com um Grupo Escolar de Demonstração. Em sua terceira turma, no período de fevereiro a dezembro de 1965, o corpo de professores do CTM, até então só de mineiras, começou a ser substituído por professoras goianas, com o regresso de 6 ex-alunas da primeira turma do CTM, enviadas a Belo Horizonte, à DAP, antigo PABAEI, para se especializarem. Algumas professoras mineiras, a convite da Coordenação Estadual, continuaram no CTM prestando sua colaboração até sua extinção em 1971.

Pelos termos do convênio, o MEC e a UNESCO prestariam assistência técnica à coordenação do curso para que as diretrizes básicas fossem asseguradas. Alterações curriculares e programáticas foram introduzidas a cada ano, alternadamente, nas disciplinas: Português, Artes na Educação,

Psicologia Educacional (da criança), Métodos e Técnicas Pedagógicas e Administração Escolar. A modalidade "alternada a cada ano" objetivava o controle exercido pelos assessores técnicos do curso. Desta forma, em decorrência da assistência técnica dada ao curso pelos representantes do MEC e da UNESCO, preservou-se as bases do curso inicial.

O Grupo Escolar de Demonstração era uma escola primária de 1^a à 4^a série e funcionava em dois turnos, tendo duas turmas em cada série. Neste grupo, as aulas eram ministradas pelas ex-alunas do CTM, onde tinham a oportunidade de ver nas salas de aulas, na prática, aquilo que recebiam na sala de aula no curso de Supervisão. Este Grupo começou a funcionar com a 2^a turma do Curso, em abril de 1964.

Motivado pela sua própria origem histórica, o curso funcionava em caráter intensivo, com horário integral de aulas, com o máximo aproveitamento dos dias civis como letivos e em regime de internato. Não se tratava de um curso seriado e sim de treinamento. Tinha a duração de 7 meses inicialmente, e, mais tarde, de 10 meses.

Os horários das aulas eram estudados, equacionando-se as necessidades gerais do curso e objetivos de cada área de especialização, em reuniões dos professores com a Coordenadora Geral do Centro.

O curso se caracterizava por ser prático-teórico, melhor dizendo, técnico-prático, uma vez que o conteúdo "teórico" das disciplinas era técnico e metodológico. Importante ressaltar que o corpo docente considerava teóricas as aulas de conteúdo, o que demonstra serem a metodologia e a técnica consideradas FIM e não meio. O corpo técnico-docente (constituído por orientadoras oriundas do PABAE) não queria apenas ministrar aulas de conteúdo, mas pretendia que as bolsistas vissem, através de aulas de observação, discussão, trabalhos de grupo, material didático, recursos audiovisuais, a possibilidade de aplicar, em seu futuro trabalho de supervisoras, as novas técnicas ali aprendidas. O curso era considerado flexível porque eram observadas as diferenças regionais visando muito a troca de experiências e se baseando na vivência do professor. A característica

de flexibilidade decorrente da "vivência" de cada professor e bolsista nunca invalidou o controle do curso como se verá pelas fichas de avaliação e conteúdo seguido rigorosamente. A "vivência" era apenas "exemplos", constituindo-se em mais uma técnica sutil de inculcação do conteúdo. Constatata-se, por tudo que foi exposto, ser o curso de Inhumas continuidade do programa americano, até mesmo quanto aos professores que só podiam nele lecionar tendo o curso do PABAE.

3.1.3 - Disciplinas básicas do curso.

A) A Didática Especial de Linguagem, com carga horária de 180 h, tinha como objetivos: a) difundir, entre as bolsistas, técnicas modernas para o ensino da linguagem no Curso Primário; b) aperfeiçoar as bolsistas para a aplicação de técnicas eficazes na Supervisão de Linguagem (professoras em exercício no magistério) em seu trabalho futuro.

B) A Didática Especial de Matemática, com carga horária de 180 h, tinha como objetivos: a) conhecimento do conteúdo metodológico da Matemática na Escola Primária; b) hábitos, atitudes e habilidades específicas da Matemática, de sejáveis à função de Supervisão; c) uso e manejo de técnicas básicas de direção de aprendizagem.

C) A Didática Especial de Estudos Sociais, com carga horária de 110 h, tinha como objetivos: a) promover meios para formar cidadãos côncios de suas responsabilidades para consigo, para com a sociedade e para com a Pátria; b) aquisição do conteúdo básico para que os bolsistas pudessem orientar "eficientemente", o ensino de Estudos Sociais na Escola Primária; c) vivência com os principais métodos, procedimentos, técnicas e recursos usados nas séries primárias, para a aprendizagem de Estudos Sociais; d) aprendizagem de atitudes e habilidades.

Na aprendizagem de atitudes, por exemplo, eram desenvolvidas as atitudes de obediência e de respeito às leis do

país, às autoridades constituídas e aos símbolos da Pátria; atitude de compreensão das possibilidades reais do país; atitude de admiração e interesse pelas personagens e fatos históricos.

Na aprendizagem de habilidades, a criança deveria desenvolver habilidades que lhe facilitassem a vida em grupo, como por exemplo, ouvir com atenção e expressar bem seus pensamentos.

D) A Didática de Ciências Naturais, com carga horária de 110 h, tinha como objetivos: a) reconhecer e valorizar o ensino de Ciências Naturais na Escola Primária para a educação integral do indivíduo e sua integração na sociedade; b) aplicar o método científico na solução de problemas surgidos na sala de aula ou em outras situações, revelando evidências de seu conhecimento; c) selecionar e aplicar métodos, técnicas e procedimentos adequados ao ensino de Ciências Naturais; d) conhecer, construir e familiarizar as bolsistas com aparelhos e outros materiais necessários ao ensino de Ciências Naturais.

E) As disciplinas Supervisão e Currículo, com carga horária de 180 h, eram ministradas na maior parte das vezes conjuntamente e tinham como objetivos: a) compreensão de uma educação integral e do papel da Escola Primária; b) compreensão do que é currículo, suas partes, sua organização, seu desenvolvimento e avaliação; c) compreensão das diversas funções inerentes ao administrador e supervisores escolar para maior eficiência de seu trabalho; d) conscientização do papel do supervisor como líder no setor educacional; e) conhecimento dos vários recursos técnicos da Supervisão Escolar; f) desenvolvimento de habilidades necessárias à aplicação das técnicas usadas em Supervisão Escolar.

O estudo sobre as estratégias do Curso de Inhumas revela uma ênfase nas técnicas que os alunos deveriam treinar para adquirir certas habilidades. Assim, procedia-se à análise de livros didáticos, construção de planos de aulas, aulas de demonstração do professor e do aluno-mestre, e análise de planos. Os trabalhos de grupo eram o centro de toda a formação não se limitando à sala de aula.

Quanto à bibliografia, constata-se a ênfase nos livros de métodos e técnicas didáticas de origem norte-americana.

"O trabalho em grupo" (TG) ou formação de equipes, com responsabilidades definidas foi uma das temáticas constantes do curso. Assim, os alunos experienciavam os mais diversos tipos de "grupo", conforme a tarefa ou responsabilidade atribuída. Toda a vivência no curso se revestia da força e pujança da energia grupal em sincronia com a responsabilidade pessoal. A bolsista participava de equipes para atender às situações de residência (internato), às situações do curso propriamente dito (estudo) e às situações sociais (vida social) de ambos. Ao mesmo tempo em que ela respondia por um grupo de tarefas, ela assumia e se responsabilizava por sua conduta pessoal, quer como um dos integrantes do grupo, quer como aluna do CTM.

As formas de trabalho em grupo experienciadas no curso eram variadas, conforme a finalidade operacional daquela equipe constituída, indo desde o agrupamento simples, ou "ajuntamento para", até modalidades complexas, com papéis definidos e interligados. A coesão grupal se diversificava conforme as situações, o grupo constituído, a tarefa a ser desincumbida.

Concomitantemente à intensificação de agrupamentos para atuações diversas, desenvolvia-se um triplo processo avaliatório: auto-avaliação, avaliação cooperativa (dos elementos que compunham o grupo: colegas com colegas) e avaliação do professor, numa direção também tríplice: da área cognitiva, da área afetiva (atitudes) e da área psicomotora (algumas habilidades e hábitos).

O processo de avaliação era constante e contínuo, compreendendo situações informais, espontâneas e situações formais controladas.

A tomada de conhecimento da síntese do processo, pe-la aluna, se fazia periodicamente, e de modo direto e pessoal através de discussão e elaboração de novas formas de conduta, se fosse o caso.

As alunas e os professores elaboravam em conjunto

e/ou separadamente os "padrões" de acordo com os quais os fatos evidenciados seriam avaliados; as situações eram definidas, arrolando-se o conjunto de evidências que caracterizavam cada situação de per si. O elemento, o grupo de tarefas ou os professores discutiam, discordavam ou concordavam embasados em conhecimentos e linguagem comum a todos eles.

O curso registrava uma avaliação final em termos descritivos (áreas afetiva e psicomotora) e em termos conceituais (área cognitiva) mas não "promovia" nem "reprovava" o aluno. Daí o processo contínuo e participado de avaliação, a fim de que o aluno se conscientizasse do que ele apresentava ser e do que ele representava no grupo social (geral) que ele integrava como aluno naquele ano, e a fim de que fosse possível ir construindo, a partir daí, a sua perspectiva de vida profissional e pessoal.

A ficha de avaliação* era um instrumento constante no curso de Inhumas. Revelava um conceito de avaliação que se restringia à atuação do aluno-mestre mas descia à forma de sentir, perceber, pensar e agir de cada um em todas as situações da vida. A ficha de avaliação não se restringia em enumerar os itens observáveis mas descia à descrição por menorizada de como observar cada item.

3.2 - Situação Institucional da Supervisão.

O especialista Supervisor encontra amparo na LDB 4.024/61 apenas no sentido de ter sido nomeado em um de seus artigos:

Art. 52: "O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e

* Colocamos em anexo a este capítulo por julgarmos que ela merece uma análise mais profunda num dos aspectos mais contraditórios da Educação: avaliação que, no entanto não cabe no âmbito deste trabalho. Vide anexos XIV e XV.

administradores escolares, destinados ao ensino Primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância."⁹⁰

Entretanto, não se faz, naquela lei, maiores explicações nem quanto à sua formação nem quanto às suas funções.

Já os Orientadores de Educação⁹¹ eram previstos a partir daquela Lei em nível primário e médio conforme:

Art. 62: "A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau, do tipo de ensino e meio social a que se destinam".

Art. 63: "Nas Faculdades de Filosofia será criado para formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, bem como os diplomandos em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério".

Art. 64: "Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos Institutos de Educação, em curso especial a que terão acesso os diplomados em Escolas Normais de grau colegial e em Institutos de Educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário".

⁹⁰ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional* (Lei nº 4.024 de 20 de dez. 1961. Rio de Janeiro, coleção A.E.C.) 1965. p. 29.

⁹¹ Idem. P. 31-2.

A implantação da Lei quanto a estes artigos seguiu o ritmo do que já existia nas SECs e escolas: técnicos em educação, executando as tarefas de orientação pedagógica e administrativa no Curso Primário. No Ensino Médio, a partir da LDB, mais explícita quanto à Orientação Educacional, houve a implantação do Serviço de Orientação Educacional em muitos dos sistemas escolares.

Há assim, uma certa ambiguidade na origem legal do supervisor. Ele foi primeiramente o Orientador da Educação a nível primário.

Comentando a LDB Valnir Chagas, no Parecer 252/69, deixa claro que ela se "mostrava por demais tímida quanto aos profissionais de Educação "strictu sensu",⁹² não definindo claramente funções técnico-especializadas na área pedagógica. Neste mesmo parecer, este autor comenta que, apesar dos treze anos de tramitação da LDB no Congresso, a lei deixou de "incorporar as novas tendências que se esboçaram, neste período, acompanhando as grandes mudanças que então se processavam na vida nacional".⁹³

Quais seriam essas mudanças? Foi neste período (1946-1961) que ocorreu o acordo bilateral, com os cursos de preparação dos técnicos em educação nos Estados Unidos. Entretanto, o Congresso Nacional (e, em menor grau, os educadores brasileiros) não sentia a necessidade do supervisor escolar e não sancionou uma lei que estruturava o espaço institucional do supervisor. Valnir Chagas diz: "Outra vez não se cogitou, direta ou indiretamente, de formar planejadores, supervisores e outros especialistas de cuja ausência já começávamos a ressentir-nos".⁹⁴ Quem se ressentia? A resposta é encontrada não nos professores primários e na

⁹² MEC. Conselho Federal de Educação. Parecer 252 de 11 de abr. de 1969. In: *Currículos mínimos dos cursos de nível superior*. Brasília, Departamento de documentação e Divulgação, 1972. p. 280.

⁹³ Idem.

⁹⁴ Idem.

sociedade civil, mas nas Secretarias de Educação e Cultura, no INEP e MEC onde atuavam, em cargos relevantes, os egressos do PABAE. Como a Lei 4.024/61 não institucionaliza a figura do supervisor, outros serviços foram implantados para se executar a ação planejada naqueles cursos, ação substitutiva ou "embrionária" da ação supervisória.

3.2.1 - Ações embrionárias da Supervisão em Goiás.

Foi a partir da década de 50 que a preocupação com a educação penetrou na administração do Estado de Goiás. Como em todo país, a preocupação essencial incidia sobre a erradicação do analfabetismo e sobre o Ensino Primário em seus problemas de evasão, repetência e aperfeiçoamento de professoras. Anísio Teixeira, Diretor do INEP, a partir de 1952, estendeu sua influência a Goiás, através da criação do CBPE e CRPE em 1955.⁹⁵ Professores de Goiás estiveram presentes nos cursos ministrados nestes centros e, em seguida, ocuparam cargos relevantes na administração educacional.

As Jornadas Pedagógicas, criadas em 1959, podem ser consideradas como o marco inicial de uma ação supervisória. Foram uma iniciativa da SEC-GO, através da Divisão de Ensino Primário, visando a melhoria e o aperfeiçoamento do professor primário. Estas jornadas foram executadas pela equipe técnica da SEC, reunida num órgão denominado COPE, onde foram sendo alocados todos aqueles que tinham se especializado nos Centros do INEP, e mais tarde, no PABAE.

A primeira tentativa da SEC, em relação ao aperfeiçoamento de professores, deu-se através dos cursos de férias, promovidos em Goiânia, para professores de todo o Estado. As dificuldades de recrutamento dos professores e a carência dos meios de transporte foram tornando impossível

⁹⁵ Vide Capítulo I.

comparecimento de professores de todas as zonas do Estado, e os problemas criados para o professor, fora de seu ambiente escolar, determinaram o fracasso dos cursos de férias. Diante disso, "a SEC iniciou nova campanha, mandando até eles, professores e orientadores educacionais, denominadas jornadas pedagógicas".⁹⁶

Por meio destas jornadas, a Divisão do Ensino Primário da SEC, tinha um panorama do Ensino Primário e faziam um levantamento do seu nível em Goiás para promover o seu aperfeiçoamento.

Essas Jornadas constavam de curso técnico-prático, de atividades intensivas, com trabalho de 8 horas diárias. Eram ministradas aulas de Metodologia da Matemática, da Linguagem, de Estudos Sociais e Ciências, noções de Administração Escolar e confecção de materiais didáticos. Além da função pedagógica das jornadas, a equipe técnica que as promovia responsabilizava-se pela distribuição dos cargos do magistério por todo o Estado e reuniões de caráter administrativo com o professorado.

Em 1961, no governo Mauro Borges, a SEC-GO passou por uma reestruturação, elaborando um plano de ação. O Secretário da Educação foi definido como orientador da política educacional do Estado. Ao COPE, órgão ligado à Divisão do Ensino Primário, atribuiu-se a função de executor das normas e metas elaboradas para o Ensino Primário, tendo como objetivo a orientação pedagógica deste nível de ensino. Lê-se, na Apresentação do Plano educacional do Estado de Goiás, que o COPE seria o órgão supervisor do Ensino Primário.

Em 1962, a SEC-GO, contava com aproximadamente 33 orientadoras educacionais, já neste período, vinculadas ao Centro de Orientação Pedagógica e Educacional (COPE) e tinham como objetivo prestar assistência ao professor primário. As primeiras atribuições da equipe consistiam em "orientar a todos os professores da capital e municípios vizinhos; ela

⁹⁶ REVISTA DA EDUCAÇÃO. *Jornadas pedagógicas. Goiânia, SEC/GO, (4): 48-9, Jul./ago. 1959.*

borar e distribuir boletins informativos com conteúdos e atividades, abordando aspectos do programa de ensino adotado; ministrar cursos de férias e semanas pedagógicas; elaborar e distribuir provas semestrais a todas as escolas da Delegacia de Ensino do Estado de Goiás; elaborar, aplicar, fiscalizar e corrigir as provas de seleção dos candidatos ao Magistério de todo o Estado de Goiás". Além destas atribuições, as orientadoras educacionais faziam visitas às diversas escolas, com o objetivo de "fiscalizar a frequência e a pontualidade, dos professores. Nas escolas e nos municípios vizinhos, as visitas eram realizadas periodicamente".⁹⁷

Há que se distinguir o serviço de "Supervisão" dentro do COPE e a Supervisão institucional com o seu nome próprio, criada apenas em 1965.

Tanto o trabalho das orientadoras educacionais nas jornadas pedagógicas, como todos os outros serviços realizados pelo COPE, correspondiam a trabalhos de Supervisão dentro do modelo do INEP e do PABAE. Os objetivos eram suprir a carência dos professores leigos, unificar programas e métodos, orientar e assistir diretamente os professores e as escolas. O conceito de orientador educacional era o de um supervisor: liderar, controlar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Pode-se dizer que estes orientadores educacionais (técnicos-supervisores) são aqueles de quem o Prof. Valnir Chagas dizia que "se ressentiam da ausência de nomeação na L.D.B."⁹⁸ Todos eles oriundos dos cursos do INEP e do PABAE.

Antes ainda da institucionalização do serviço de Supervisão Escolar, o C.T.M. treinou duas turmas. Os supervisores treinados no C.T.M., egressos de sua primeira turma (em 29.2.64), foram nomeados em abril de 1964 Supervisores Educacionais Primários e lotados nas Delegacias Regionais de Ensino da SEC, segundo publicação no Diário Oficial de

⁹⁷ LACERDA, Alice Bueno et alii. op. cit. p. 3.

⁹⁸ Vide nota nº 22.

14.10.64. Exerciam este cargo em comissão (c-7) e tinham inicialmente uma complementação salarial dada pelo MEC, mediante convênio com o Departamento Nacional de Ensino (DNE) para que os supervisores ministrassem os cursos do PAMP para professores não titulados.

3.2.2 - Serviço de Supervisão em Goiás.

O Serviço de Supervisão Escolar foi criado pelo Decreto-estadual nº 239, de 20 de novembro de 1965:

"Artigo 1º - Fica criado, no centro de Orientação Pedagógica da Secretaria de Educação e Cultura, o Serviço de Supervisão Escolar.

Artigo 2º - Integrarão o Serviço de Supervisão Escolar ocupantes do Cargo de Supervisor Educacional Primário portadores de certificados de conclusão de Curso Específico".⁹⁹

Segundo este decreto, os Supervisores Educacionais Primários lotados nas Delegacias Regionais de Ensino, passaram a integrar este serviço, competindo-lhes prestar assistência técnico-pedagógica ao professorado primário, para a melhoria, em primeira instância, de seu nível cultural, pois eram todos leigos. Só mais tarde, viria o aperfeiçoamento metodológico.

Foi criada ainda a Coordenação do Serviço de Supervisão, sendo sua primeira coordenadora uma supervisora que tinha feito não só o curso de Currículo e Supervisão no PABAE, em 1962, como também, mais tarde, o curso de Supervisão em Indiana, Estados Unidos da América do Norte.

O Serviço de Supervisão no Estado de Goiás foi estruturado só a partir desta época, dentro da necessidade im-

⁹⁹ GOIÁS. Decreto nº 239 de 20.11.65. Diário Oficial do Estado de Goiás. Goiânia, nº 9.862, ano 126/7, dez. 1965. p.3.

posta nos termos do acordo original, para alocar os egressos dos cursos do PABAAE e CTM.

O Serviço de Supervisão Escolar, diretamente ligado ao Diretor do COPE, possuía a seguinte estrutura:

- Coordenador de Supervisão de 1º Grau
- Equipe Técnica.

A Coordenação do Serviço de Supervisão tinha como finalidades planejar, elaborar, coordenar, supervisionar, as sistir tecnicamente e controlar o plano de Supervisão Esco lar, bem como aperfeiçoar e atualizar o seu pessoal, a fim de atingir de maneira planejada e integrada seus objeti vos. O conceito de Supervisão, como se pode notar, conti nua a ser de liderança; suas funções: planejar e controlar, o seu objetivo, o de melhoria de ensino-aprendizagem.

A equipe técnica, inicialmente constituída pelas ori entadoras educacionais, precursoras do trabalho supervisô rio em Goiás, lotadas no COPE, trabalhavam com pesquisa, confecção de material didático e apostilas que deveriam orientar o trabalho do supervisor. Esta equipe técnica era dividida em áreas: Estudos Sociais, Linguagem, Matemática e Ciências.

O estudo de todos os documentos, diagnósticos e rela tórios da SEC-GO., sobre a implantação e exercício da Su pervisão Escolar em Goiás revela a existência de dois pe ríodos a partir de sua institucionalização dentro do COPE.

No primeiro período, que vai de 1964 a 1972, a Super visão Escolar estava vinculada ao Serviço de Supervisão Es colar no COPE. Este serviço era constituído de supervisoras formadas no C.T.M. de Inhumas. É legado deste período o documento "Histórico da Supervisão Escolar no Estado de Goiá" e seu anexo "Visão Geral da Estrutura e Funcionamen- to da Supervisão Educacional de 1º Grau no Estado de Goiás".¹⁰⁰

¹⁰⁰ LACERDA, Alice Bueno et alii. op. cit. p. 1.

Segundo Margarida Monteiro, inicialmente "o aproveitamento desses professores supervisores era objeto de um Convênio entre o então Departamento Nacional de Educação (DNE) e os Estados. A coordenação do programa a nível nacional cabia ao DNE que repassava aos Estados as verbas destinadas à execução do programa nos Estados".¹⁰¹ A coordenação a nível estadual cabia a um Supervisor-Chefe que era escolhido pelo Secretário da Educação, com o objetivo principal de dar assistência técnica e pedagógica aos professores não titulados. O Supervisor-Chefe era então, no Estado de Goiás, o coordenador do Serviço de Supervisão que mantinha estrita colaboração com os órgãos da SEC, envolvidos no programa de aperfeiçoamento do Magistério e nas atividades do programa de Supervisão da Escola Primária, como por exemplo, a Coordenação Estadual dos Centros (CTM e CFPP).

Os supervisores, nos seus primeiros anos de atividades, tiveram como serviço prioritário trabalhar com o professor leigo através dos cursos do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), criado em 1963, no DNE do MEC, com a finalidade de "colbaorar com os Estados e Territórios no planejamento e execução dos Programas de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, com preferênciano Treinamento de Professores Leigos".¹⁰² A execução dos programas mencionados foi feita, desde então, por equipes de supervisores regionais, chefiados pela Supervisora-Chefe. O DNE do MEC, promoveu vários encontros nacionais.

¹⁰¹ MONTEIRO, Margarida M. de Jesus. *Mecanismos do Planejamento educacional brasileiro: sua implantação no Estado de Goiás*. op. cit. p. 83.

¹⁰² MEC. Departamento Nacional de Educação. *Programa de aperfeiçoamento do magistério primário. Relatório Geral do Encontro Nacional de Supervisores Chefes*. Rio de Janeiro, dez. 1966. p. 9.

3.2.3 - O Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário.

O PAMP era um programa na mesma linha de ação definida em Punta del Este em 1961. Comprova-se isto pela verificação dos organismos que contribuíram para este programa junto ao DNE, a saber: USAID, pela Aliança para o Progresso, COLTED e principalmente o INEP, responsável pela implantação do PABAE, CTM, PAMP entre outros.

A realidade de cada Estado, as experiências feitas, as sugestões sempre apresentadas nos relatórios das Supervisoras-Chefes das equipes regionais do PAMP fizeram com que este órgão (do DNE do MEC) promovesse os chamados "Encontros Nacionais de Supervisores-Chefes", com a presença de todos os representantes do PAMP nas diversas Unidades da Federação, para darem subsídios para a melhoria do supervisor, figura que liderava o processo de ensino-aprendizagem. Foram em número de oito os Encontros Nacionais, iniciado o primeiro de 1964. Nos três primeiros encontros, Goiás se destacou como o Estado de melhor Supervisão, devido ao maior número de supervisionados.

As atividades do PAMP, desenvolvidas na década de 60 e início da década de 70, alcançaram número bastante considerável de professores leigos que se encontravam no exercício do magistério primário nos Estados.

Os cursos de férias do PAMP, proporcionados aos professores leigos, eram ministrados em três etapas, sendo duas de treinamento e aperfeiçoamento (nas férias escolares) e a outra de acompanhamento, assistência e orientação, durante o ano letivo. Os professores leigos nomeados pela SEC como Assistentes do Ensino Primário, mediante a aprovação nos cursos do PAMP, recebiam o título de Regente do Ensino Primário, correspondente ao nível ginásial.¹⁰³

¹⁰³ Os egressos do PAMP faziam mais tarde o exame de madureza e, ainda eram preparados pelos supervisores.

Segundo o Relatório Geral do 3º Encontro Nacional de Supervisores-Chefes,¹⁰⁴ o incremento do PAMP ao Serviço de Supervisão se deveu ao fato de que o professor leigo era uma resultante da falta de normalistas e, portanto, para suprir esta deficiência e melhorar o nível desses professores eram necessários os cursos ministrados pelos Supervisores. Daí, o PAMP, promotor dos cursos de férias e o INEP, formador dos supervisores, desenvolverem um trabalho relacionado. Segundo Marcílio Velloso "O PAMP e o INEP tinham um denominador comum - a Supervisão. O objetivo do PAMP era atingir a meta de eliminar o leigo das estruturas educacionais dos Estados e dos Municípios"¹⁰⁵ Nesse mesmo encontro, o coordenador do PAMP alertou aos participantes sobre a taxa de crescimento de professores leigos, da ordem de 10% ao ano. Ora, o Serviço de Supervisão, num esforço insano, atendia de 8 a 10% apenas. Assim, a Supervisão atendia só a taxa de crescimento desta classe. Só no Estado de Goiás, na década de 60, o número de professores leigos era de 70%.

Nos relatórios desses encontros nacionais, percebe-se que a filosofia da Supervisão é a de "assistência orientadora contínua e acompanhamento do professor leigo." A necessidade de um processo rápido e eficiente foi constantemente reafirmada dentro do objetivo do INEP, que perseguia obter uma massa uniforme de professores. A solução estava num supervisor formado de modo homogêneo que, liderando o processo ensino-aprendizagem brasileiro, pudesse cumprir os compromissos assinados em Punta del Este.

Em Goiás, os supervisores, além de utilizados nos cursos do PAMP, tiveram outras tarefas, tais como:

- vistoria de folhas de pagamento;
- seleção e distribuição do corpo docente;

¹⁰⁴ MEC. DNE. Programa de aperfeiçoamento do Magistério primário. op. cit. p. 92.

¹⁰⁵ Idem, p. 19 e 92.

- auxílio à Delegacia Regional de Ensino em serviços administrativos;
- elaboração de provas mensais ou semestrais para serem aplicadas pelos professores em seus alunos. Estas provas eram enviadas a todas as escolas da Delegacia de Ensino;
- dosagem do conteúdo programático para ser desenvolvido pelo professor;
- visita às escolas da zona urbana;
- atendimento periódico a professores municipais (rurais);
- aulas de demonstração;
- participação, como professor, em cursos promovidos pelas Delegacias Regionais de Ensino ou MEC/SEC;
- aulas de conteúdo e orientação metodológica;
- atendimento a vários municípios pertencentes à Delegacia, (às vezes doze) inicialmente;
- realização de Semanas Pedagógicas em cada sede de município;
- visitas às escolas reunidas em povoados, orientando os professores na organização do livro de chamada, fichário, estatística, confecção de folha de pagamento, plano de aulas, etc.;
- visitas às escolas rurais de cada município, onde eram dadas noções de Psicologia Educacional e Metodologia.

A realidade apontada pelos supervisores da época mostra a ênfase no serviço junto ao professor leigo, ao mesmo tempo em que são levados a assumir quaisquer outros serviços das Delegacias Regionais.

Durante este primeiro período, as atividades da Supervisão passaram por algumas modificações:

- reciclagem do professor normalista e não só do professor leigo;
- orientação metodológica;
- atendimento em média a 4 municípios;
- atendimento semanal a professores de cada série;

- raríssimas aulas de demonstração;
- atendimento ao professor que já procurava o supervisor;
- auxílio na distribuição do corpo docente;
- orientação na elaboração, aplicação e avaliação de provas;
- orientação na seleção e distribuição do conteúdo programático a ser desenvolvido pelos professores;
- participação, como planejadores, coordenadores e monitores, em cursos promovidos pelos vários órgãos da SEC;
- participação na elaboração do currículo, assim como no acompanhamento, controle e avaliação do mesmo.

3.2.4 - Reestruturação do Serviço de Supervisão.

Apesar de funcionar a contento, a Supervisão carecia de reestruturação, no que dizia respeito a sua estrutura e funcionamento. Em 1971, segundo um ante-projeto do COPE, o Serviço de Supervisão adquiriu uma nova estrutura, ou seja, passou a compor-se de:

- a) Equipe Técnica para Estudo e Pesquisa, diretamente ligada ao Coordenador;
- b) Núcleos de Supervisão, localizados nas Delegacias Regionais de Ensino, incumbidos das atividades-fins;
- c) Supervisores de cada Núcleo: Supervisores de Campo.¹⁰⁶

No final do primeiro período, algumas modificações foram sendo processadas no Serviço de Supervisão. Mas, ainda, os trabalhos do supervisor eram por demais diversificados, indo de funções técnico-pedagógicas às funções admi-

¹⁰⁶ Esta nova estruturação será analisada no próximo capítulo.

nistrativas. A Supervisão limitou, em parte, seu campo de ação, as dificuldades diminuíram pouco mas perdurou uma série de entraves ao Serviço de Supervisão, compreendido como tal.

Descrita a implantação do Serviço de Supervisão e suas funções é necessário ressaltar os resultados obtidos em Goiás, nesta primeira etapa.

Avaliar os resultados depende de critérios, de enfoque. Consideramos importante relatar as avaliações feitas a nível central, ou seja, pelo MEC, a partir de seu próprio enfoque.

A primeira iniciativa, na área de Supervisão, em termos de atuação mais efetiva, foi a participação nos cursos do PAMP, que, segundo Anna Bernardes e Eurides Brito, "foi o mais amplo projeto brasileiro de supervisão de ensino desenvolvido por esse órgão do MEC".¹⁰⁷

O PAMP estendeu-se a dezenove estados e três territórios da Federação, de 1963 a 1970.

Inicialmente os supervisores trabalhavam com 15 (quinze) professores leigos cada um, tentando sua recuperação pedagógica.

Só no ano de 1966, o serviço de Supervisão em Goiás era desenvolvido por 120 supervisores distribuídos em 133 municípios, abrangendo 311 escolas; 2.024 professores leigos e 22.500 alunos. Nesse período, as supervisoras achavam-se distribuídas em 20 Delegacias de Ensino.

Foram realizados nesse ano (1966) 09 cursos de férias para professores não titulados e, também, o IIº Encontro Estadual de Supervisores, em Goiânia, com a participação de 58 supervisores do Estado.

Em 1967, foram realizados 11 Cursos de Férias, nos meses de janeiro e fevereiro, com a participação de 1,400 cursistas.

¹⁰⁷SILVA, Eurides Brito & ROCHA, Anna B. S. *A escola de 1º grau*. 2a. ed. Rio de Janeiro, Edições Bloch, 1974. p. 144.

Os supervisores, ainda neste período, participaram de outras atividades:

- atuaram na coordenação do MOBREAL e treinamento de pessoal;
- cursos de atualização de professores da Rede Escolar;
- treinamento para utilização do livro didático da COLTED;
- atualização em gramática funcional;
- atualização em Matemática Moderna;
- cursos de alfabetização;
- atuaram no CTM de Inhumas, CFPP de Morrinhos, Catalão e Tocantinópolis, desempenhando funções técnicas e administrativas.

Pode-se, pela observação do que foi descrito, aliado às entrevistas com os supervisores da época, inferir qual o "modelo teórico" da Supervisão: um modelo de supervisor líder e controlador do processo ensino-aprendizagem.

Comparado ao modelo apreendido nos cursos do PABAE e CTM, pode-se verificar igualdade de modelo em seu conceito, objetivos e funções. A Supervisão vista sob este modelo foi eficiente e realizou muito pelo Estado. A avaliação incluiu também a SEC, que em seus relatórios e revistas, considerou a Supervisão a grande salvadora do ensino primário.

Entretanto, as entrevistas informais realizadas com supervisoras apontaram outra face da questão. Considerou-se um conservadorismo explícito sustentar que só os egressos do CTM tinham condições (técnicas) de exercer a Supervisão, que os supervisores ali treinados é que eram eficientes. Sua atuação possuía limites. A Supervisão da 2ª fase do 1º grau e de 2º grau não poderia ser realizada dentro de sua proposta. As necessidades primeiramente sentidas e "acudidas" foram no sentido de treinar professores leigos que, por sua condição de leigos, aceitavam planejamento e controle. Sabe-se que alguns dos professores normalistas e outros profissionais não aceitavam o supervisor.

Algumas causas de resultados negativos podem ser listadas:

- campo muito vasto abrangendo, na maioria das vezes, grande número de escolas e vários municípios;
- o trabalho era muito diversificado, pois atendia tanto aos problemas pedagógicos como administrativos;
- não havia diretrizes fixadas (estrutura sólida de Supervisão) para o trabalho a ser desenvolvido pelas supervisoras, e assim, este era constantemente mudado pelas Delegacias Regionais de Ensino;
- falta de apoio das Delegacias, dos diretores e outros elementos que inteferiam negativamente na atuação do Supervisor;
- falta de visão profissional dos professores supervisionados, necessitando o supervisor agir com um espírito de conquista;
- falta de recursos materiais e financeiros para o desempenho das funções;
- número excessivo de escolas a serem supervisionadas;
- falta de embasamento do professor, dificultando o atendimento das orientações.

Um grande problema enfrentado pelas primeiras supervisoras foi a "não aceitação do supervisor pelos professores e choque com os diretores".¹⁰⁸ Diretores atuavam no campo dos supervisores e estes atuavam no campo administrativo. Isto muito dificultou o trabalho do supervisor, na maioria das vezes gerando conflito.

As críticas que chegaram ao CTM e à SEC, em relação aos supervisores, provindas de diretores, professores e supervisores, puderam ser empiricamente coletadas de relatórios e entrevistas. Exemplificando: um professor de Nova Veneza reclamou à supervisora que não ia atender suas obser-

¹⁰⁸ LACERDA, Alice Bueno et *lii.* op. cit. p. 8.

vações, pois ela não dava aula "ganhava sem trabalhar"; outro motivo apontado era que a supervisora inicialmente era ligada ao Serviço de Supervisão e não à escola, não podendo o diretor contar sempre com ela.

Na realidade, as dificuldades descritas, se foram reais não foram bem analisadas; se se perguntasse por que as supervisoras faziam um diagnóstico para cada planejamento de acordo com a realidade da escola, enquanto que a SEC queria um plano único para as escolas; se se questionasse a diferença de formação de liderança contraposta à escolha política dos diretores, etc. ver-se-ia que o descompasso era, principalmente, causado pela defasagem de um modelo inculcado no supervisor e uma "falta de modelo" de há muito implantado na SEC-GO: o modelo do compadrio político sempre dominante no funcionalismo brasileiro. Ao CTM, as "diferenças" entre diretores, delegados, supervisores e professores chegavam constantemente. Era um choque de autoridade. As supervisoras tinham uma formação superior à das professoras e diretoras (normalistas ou leigas nomeadas politicamente). Sua formação era direcionada para uma liderança, que institucionalmente, não existia. Assim o choque era inevitável, conforme lamenta-se no relatório da SEC: "se todos tivessem um espírito profissional".¹⁰⁹ Hoje, como então, o choque existe, sendo necessário ao supervisor um espírito de conquista do seu espaço e nova forma na proposição de tarefas.

Esta análise entretanto não foi efetuada pelos entrevistados que relataram o "choque de autoridade" sem conseguir descobrir suas causas.

Não se questionou a origem da Supervisão para explicar os impasses que foram relatados.

Não se percebeu que a Supervisão Escolar, como já foi analisada, tem sua origem na ação norte-americana no Brasil. Não foi sentida sua necessidade por quem trabalhava

¹⁰⁹ GOIÁS. Secretaria da Educação e Cultura. Sistema de Supervisão pedagógica I e II graus. Goiânia, 1974. p. 5.

na escola. Foi idealizada e planejada a partir do diagnóstico de especialistas alienígenas.

O primeiro passo foi a formação do pessoal para implementá-la. O segundo passo foi a criação de uma estrutura formal onde o "supervisor" atuasse. A integração e sequência entre os dois passos, porque pensados em ordem inversa, tornou-se problemática desde o início.

. A realidade brasileira exigia de fato, a formação de professores primários e a expansão deste nível de escolaridade. O que se questiona é a forma pela qual a situação foi equacionada: partiu-se de diagnósticos e objetivos externos nem sempre claros para os professores. Não se questionou o problema dentro da realidade sócio-econômico-política brasileira, mas dentro de um modelo estrangeiro fornecido aos professores que se formaram nos Estados Unidos. Estes professores passaram a equacionar a problemática da educação brasileira com os "óculos" de outro modelo.

A influência destes cursos se faz sentir até hoje, não só na bibliografia estrangeira consultada, como em livros e planos de ação escritos e formulados pelos egressos destes cursos. A influência norte-americana é evidente através do MEC, INEP, nas SECs e nos Conselhos de Educação. Mesmo as Leis e pareceres foram formulados para a implantação eficiente do que se tinha planejado.

O modelo de Supervisão importado foi estendido aos cursos de ginásio e 2º grau; a formação do supervisor foi implantada no 3º grau. Os impasses continuam. É o que se verá a seguir.

ANEXO Nº XIV

MODELO DE FICHA DE AVALIAÇÃO DO CTM

O QUE AVALIAR	COMO AVALIAR?	RECOMENDAÇÕES
<p>A. O ajustamento pessoal</p> <p>B. Aprendizagem</p> <p>1. Conhecimentos através de:</p> <p>a - Trabalhos individuais</p> <p>- planos de aula</p> <p>- teste, relatório</p> <p>- pesquisas, fichas</p> <p>b - T. G.</p> <p>- conteúdo escrito</p> <p>- apresentação</p> <p>+ propriedade do conteúdo</p> <p>+ adequacidade do material</p> <p>c - Participação indireta controlada.</p> <p>d - Confecção de material</p> <p>- sem modelo</p> <p>- com transferência de conhecimento.</p> <p>2. Atitudes, Habilidades e Hábitos</p> <p>a. Responsabilidade</p> <p>b. Iniciativa</p> <p>c. C. Emocional</p> <p>d. Cooperação</p> <p>e. Interesse</p> <p>f. Liderança</p> <p>g. Relações Humanas</p> <p>h. Compreensão</p> <p>i. Aplicação</p> <p>j. Pensamento Reflexivo</p> <p>l. Habilidades Psicomotoras</p> <p>m. Hábitos: higiênicos, sociais, mentais</p>	<p>A. Processos e técnicas</p> <p>1. Auto-avaliação</p> <p>a. Conscientização dos pontos em que será avaliado</p> <p>b. verbalização ou registro em fichas roteiro, questionário</p> <p>2. Avaliação cooperativa</p> <p>a. Conscientização dos pontos em que será avaliado.</p> <p>b. Verbalização ou registro em fichas roteiro, questionário.</p> <p>c. Uso de testes sociométricos.</p> <p>d. Determinação de perfil caracteriológico.</p> <p>3. Av. do professor</p> <p>a. Conhecimentos</p> <p>- Testes</p> <p>- Divisão de pontos para avaliar o conteúdo do T.G. (distribuir ou atribuir pontos pré-fixados ou não).</p> <p>+ avaliação individual das apresentadoras.</p> <p>- Trabalhos escritos.</p> <p>- Observação da professora.</p> <p>b. Atitudes, habilidades e hábitos</p> <p>- Observações casuais de conduta.</p> <p>- Observações sistematizadas de certo número de elementos.</p> <p>- Registro imediato, em fichas próprias ou caderno, dos resultados de qualquer observação</p>	<p>Conhecimento prévio da escala pelo bolsista.</p> <p>Manter em constante atitude de auto-avaliar-se.</p> <p><u>Fazer da avaliação um processo de conscientização:</u></p> <p>- aos realistas - auto-afirmação, aos otimistas - busca à realidade aos pessimistas incentivo.</p> <p>Conduzir a avaliação conscientivamente (+ -" <u>su</u> gestões de melhoria.</p> <p>Avaliar: conhecimentos, at. habilidades tendo em vista: o uso dos conh., a repetição do comportamento adequado tomando por base os padrões estabelecidos.</p> <p>Avisar teste com certa antecedência. Seguir padrões no uso do teste. Tratº estatístico.</p> <p><u>Estabelecer, antes da elaboração e correção, os critérios objetivos de avaliação de qualquer trabalho.</u></p> <p><u>Observar os elementos no decorrer de todo trabalho para o julgamento de participação total.</u></p> <p>Promover oportunidade de apresentações com maior nº de apresentadores, visando melhor observação.</p> <p><u>Efetuar comparações de bolsista consigo mesmo visando conscientização da situação real e crescimento pessoal.</u></p> <p>Uso de gráficos individuais - elaborados pelos bolsistas e Secretaria.</p> <p><u>Fazer da avaliação contínua e da unificação de padrões de avaliação, elementos determinantes de um clima de persistência e mudança de comportamento.</u></p> <p>"Ver o bolsista imparcialmente, como elemento a alcançar um nível profissional de acordo com suas possibilidades e limitações - tendo em vista os padrões previstos no Curso".</p> <p>"Os critérios estabelecidos tendem considerar às D. I. levando em conta os objetivos do Curso".</p>

O QUE AVALIAR	COMO AVALIAR?	RECOMENDAÇÕES
	<p>- Uso de descrição, de conceitos...</p> <p>- Testes, questionário (habilidades)</p> <p>NOTA</p> <p>1a. Usar entrevistas individuais, quando julgar necessário.</p> <p>2a. Confrontar as 3 ou 2 avaliações do trabalho e fazer um reajuste para estabelecimento da avaliação final do trabalho.</p> <p>B. Registro, usando Escala de Conceitos:</p> <p>ESCALA DE AVALIAÇÃO</p> <p>Ótimo (O) - 90 - 100)</p> <p>Muito bom (MB) - 75 - 89)</p> <p>Bom (B) - 65 - 74)</p> <p>Regular (R) - 55 - 64)</p> <p>Suficiente (S) - 45 - 54)</p> <p>Fraco (F) - 35 - 44)</p> <p>Insuficiente ... (I) - 00 - 34)</p> <p>- Descrição de evidências de comportamento (atitudes, habilidades e hábitos).</p>	
II. Unificação dos conceitos e descrições de atitudes e habilidades.	<p>II. Assembléias de avaliação</p> <p>A. Para unificar avaliações de atitudes e habilidades.</p> <p>B. Quando: sábado, em período integral, em junho, setembro, novembro (final).</p> <p>C. Como:</p> <p>1) Entregar conceitos de conhecimentos, por disciplina (dia pré-fixado).</p> <p>2) Avaliar habilidades e hábitos média de conceitos dados pelos departamentos.</p> <p>3) Avaliar atitudes: apreciar as evidências registradas e de comportamento verbalizados pelos participantes dos grupos.</p>	Avaliação de conhecimentos será entregue na Secretaria do Curso, na data da assembléia, assim como a de habilidades.

O QUE AVALIAR	COMO AVALIAR?	RECOMENDAÇÕES
	<p>D. Participantes: professores e coordenação.</p> <p>E. Registro em F. Cumulativas e levantamento de gráficos individuais, perfil caracteriológico, pela secretaria e coordenação.</p>	
<p>III. Conhecimento pelo bolsista de sua situação no Curso.</p>	<p>III. Avaliação bilateral</p> <p>A - Objetivo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Comparar e auto-avaliação do bolsista com a das professoras, coordenação e colegas. 2) Conscientizar o bolsista de sua real situação e <u>incentivar o crescimento pessoal</u>. <p>B - Equipe de Orientadoras.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Objetivo <ul style="list-style-type: none"> - Levar o bolsista a resultado da avaliação registrada do perfil caracteriológico (atitudes) estabelecendo comparação com a auto-avaliação. - Levar para o curso problemas apresentados, em assembléias ou diretamente à professora. - Observar bolsistas sob sua responsabilidade, em circunstâncias diversas. <p>C - Como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Auto-avaliação feita pela bolsista, usando um roteiro básico. 2) Avaliação cooperativa do grupo de bolsistas, determinação de perfil caracteriológico do bolsista. 3) Distribuição da Ficha de Avaliação Cumulativa, para observação do bolsista, pela orientadora em pequenos grupos (um para c/bolsista). 4) Registro por escrito, pelo bolsista, dos resultados de sua observação e comparação das avaliações com sua realidade pessoal. 5) Entrevista da Orientadora com o bolsista quando julgado necessário. <p>D - Quando e Onde:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Após assembléia de Avaliação no pavilhão do Curso, em horários específicos, horas de intervalos... 	<p>O Orientador deve estar preparado para conscientizar e estimular o Crescimento.</p> <p>O Trabalho de Conscientização será feito dentro de linhas positivas, sem fugir à realidade.</p>
	<p>IV. Avaliação anual</p> <p>A. Em que consiste</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Um conceito global de conh. por disciplinas 2 - Um conceito global de conhecimentos. 3 - Um conceito final, de atitudes e habilidades hábitos. 4 - Um conceito finalíssimo das anteriores. 	

FICHA DE AVALIAÇÃO CUMULATIVA

Profa. Bolsista Procedência Ano: 1971

Meses									ATITUDES	HAB, e HÁBITOS	ESCALA DE AVALIAÇÃO
	Ling	Mat	E.S.	C.N.	Port	A.E.	S.C.A.E.	M.T.P.			Ótimo (O) (90-100) Muito bom (MB) (75-89) Bom (B) (65-74) Regular (R) (55-64) Suficiente (S) (45-54) Fraco (F) (35-44) Insuficiente ... (I) (00-34)
Junho											
Setembro											
Final											
											APROVEITAMENTO GERAL Conhecimentos: _____ Hab. e hábitos _____ Atitudes: _____

Apreciação Final

	DESCRIÇÃO DE EVIDÊNCIAS DE ATITUDES, HABILIDADE E HÁBITOS
JUNHO	
Responsabilidade Iniciativa C. Emocional	
Liderança R. Humanas Compreensão Pens. Reflexivo Aplicação de Técnicas Hab. Psicomotora	
Hábitos mentais, higiênicos, sociais	
SETEMBRO	
Responsabilidade Iniciativa C. Emocional Interesse	
Liderança R. Humanas Compreensão Pens. Reflexivo Aplicação de Técnicas Hab. Psicomotora	
Hábitos mentais, higiênicos e sociais.	

- 5 - Uma descrição geral do bolsista diante do Curso: crescimento, poss. e limitações evidenciadas, tendo em vista o bolsista e os padrões pré-estabelecidos.

Inhumas, abril de 1971

Assistente de Direção para Assuntos de Curso:
Divina Sebastiana de Jesus.

Cleusa Evangelista da Rocha
Visto: Diretora do C.T.M.

ANEXO Nº XV

MODELO DE FICHA DE AVALIAÇÃO CARACTERIZANDO EVIDÊNCIAS
(do aluno e do professor)

APLICAÇÃO DE TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM

HAB. DE PESQUISAR	HAB. DE DISCUTIR	HAB. DE ANOTAR
<ul style="list-style-type: none"> - Manuseia livros, adequadamente (passar <u>fo</u>lha, localizar, <u>í</u>ndice, anotar...). - Elabora e usa corretamente bibliografia - (autor, <u>t</u>ítulo, editora, edição). - Localiza informações usando os diferentes recursos (<u>í</u>ndice, palavras chaves, L. <u>Pr</u>évia, leitura Seletiva...). - Interpreta textos. - Sintetiza e anota objetivamente. - Apresenta idéias do autor com finalidade e clareza. - Sabe fazer citações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espera a vez de falar - Aceita ponto de vista alheio - Sabe ouvir - É sincera - Faz observações na hora certa - Faz perguntas inteligentes para esclarecer <u>d</u>úvidas - É clara e objetiva ao dar opiniões - Discorda delicadamente, apresentando <u>ar</u>gumentos válidos - Fixa no tema da discussão - Aceita crítica às suas idéias - Respeita decisões do grupo - É comedida ao dar suas contribuições 	<ul style="list-style-type: none"> - Anota idéias centrais e pormenores <u>essen</u>ciais, objetivamente. - Anota com uma sequência lógica de idéias agrupando os pormenores à sua idéia cen-tral. - Dispõe, graficamente os elementos de a-cordo com a anotação pedida. - Dá título a anotação. - Cita a fonte consultada. - Mantém as idéias do autor.
HAB. DE TRABALHAR EM GRUPO	HAB. DE TRABALHAR INDIVIDUALMENTE	HAB. DE TRABALHAR INDEPENDENTEMENTE
<ul style="list-style-type: none"> - Planeja, realiza e avalia cooperativamente - usa atividades, recursos específicos e a-dequados: pesquisa, experimentos... livros, mapas, <u>re</u>ália... - Discute as idéias durante o trabalho - Anota conclusões do grupo usando técnicas adequadas - Denota utilização de hábitos sociais - Evidencia compreensão (interpreta, con-clui, infere..) - Aplica aprendizagens anteriores - Analisa, sintetiza, avalia idéias, <u>situa</u>ções... - Apresenta idéias do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha sozinha (sem auxílio de profes-sora e colegas) - Seleciona e usa recursos próprios para solucionar situações - Lê interpretativamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende, memoriza e segue ordens e instruções. - Trabalha sem o auxílio do professor. - Trabalha sem perturbar os colegas. - Verifica, corrige trabalhos realizados. - Procura tarefas para preencher o tempo previsto. - Movimenta-se sem ruído, quando necessá-rio.

RESPONSABILIDADE	INICIATIVA	C. EMOCIONAL	COOPERAÇÃO	INTERESSE
<ul style="list-style-type: none"> - Chega nos dias certos - Observa horários. - Entrega trab. nos dias e horas certas - Desempenha funções assumidas ou atribuídas. - Justifica faltas. - Tem consigo o material necessário. - Recoloca o material nos lugares. - Responde pelo que fala e pelos atos (prática omissão) - Responde por suas idéias não fazendo suas idéias as idéias de outrem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dá ajuda no momento oportuno. - Apresenta sugestões. - Pergunta para esclarecimento de dúvidas. - Resolve situações problemáticas (individuais, do grupo, do curso). 	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe controlar-se durante apresentações de trab. e outras situações de destaque. - Sabe controlar-se, quando contrariada em seus pontos de vista. - Controla-se ao enfrentar problemas cotidianos. - Mantém tonalidade de voz adequada independente do grau de euforia. - Sabe aceitar críticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com a equipe de limpeza e funcionários. - Cooperar sem ser soliditada. - Usa material instrumental só o tempo necessário. - Desempenha funções sem trazer dificuldade aos colegas. - Ouve, compreende e ajuda os colegas. - Cooperar na conservação do material e prédio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa nas aulas, T.G., org. de material. - Cuida do material que utiliza. - Esforça-se por vencer obstáculos. - Dá atenção às perguntas feitas e às respostas dadas.
LIDERANÇA	RELAÇÕES HUMANAS	COMPREENSÃO	USO DO PENSAMENTO REFLEXIVO	
<ul style="list-style-type: none"> - supervisiona o trabalho - divide responsabilidade - dá oportunidade aos membros - respeita pontos de vista - é receptivo - é realista (prático) - é imparcial - é leal, discreto, ponderado - conhece os requisitos básicos, para descobrir e atuar quando um grupo não está operando. - é dinâmico 	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe ouvir e falar no momento certo, oportuno. - Respeita opiniões alheias. - Discorda delicadamente. - Evita comentários inoportunos. - Respeita ausência e usa sinceridade sem grosseria. - Dirige à pessoa certa para solução de problemas em hora e local oportunos. - Faz críticas construtivas. - É delicada no trato, imparcialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Traduz símbolos, muda linguagem. - Interpreta. - Conclui. - Infere. - Vai além do que está escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora e usa perguntas-chaves para direção da aprendizagem. - É objetiva e clara ao responder perguntas. - Elabora e responde perguntas. - Elabora e responde testes. - Faz distinção entre fatos científicos idéias pessoais e superstições. - Compara fatos para chegar a conclusões. 	
			<p align="center">Hab. Psicomotora (de confecção)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evidencia senso de proporção e distribuição: letras, gravuras, frisos... - Aproveita materiais usados (economia) - Faz letra script correta (talhe) - Apresenta correção em títulos e legendas (estrutura, ortografia) - Denota esmero e correção nos recortes e colagem - Sabe usar cores (combinar, contraste ou analogia) - Sabe usar instrumentos (lápis, régua, pincel, borracha) - Cuida do acabamento (Margem, contorno, limpeza) 	

Centro de Treinamento do Magistério

Inhumas, .../..../1971 Go

Prezado bolsista: _____

Caminhamos juntos de abril a julho. Acreditamos que antes de empreender "essa viagem" você assumiu uma série de compromissos com você mesmo e com seu Estado. Você deve ter decidido a crescer e nós nos propusemos a ajudá-lo. Achamos por bem que agora façamos uma parada para, conscientemente, analisarmos nossa atuação e dizemos a verdade a nós mesmos. Só assim você poderá ajudar-se e dar aos outros a oportunidade de ajudá-lo.

Dentro desse princípio sugerimos que leia atentamente este questionário cujo fim é exclusivamente verificar as necessidades de ajuda que pode estar sentindo.

Contamos com respostas claras e sinceras, frutos do conhecimento realista que tem de si.

"De nada vale tentar ajudar aqueles que não ajudam a si mesmo".

I. Reflita sobre os seus conhecimentos dentro de cada disciplina do curso. Analise o quadro abaixo e preencha-o, usando nossa Escala de Avaliação.

Meus conhecimentos							
Época	Disciplinas do Curso						
	Ling.	Mat.	C.S.	C.N.	A.E.	S.C.A.E.	M.T.P.
Ao chegar							
Agora							

Escala de Avaliação	
Ótimo	(90 - 100)
Muito bom	(75 - 89)
Bom	(65 - 74)
Regular	(55 - 64)
Suficiente	(45 - 54)
Fraco	(35 - 44)
Insuficiente	(00 - 34)

II. "O que somos é mais importante do que sabemos, no entanto o ser humano é passível de perfeição".

Com base nas questões abaixo reflita sobre o que você é e como deverá ser para bem desempenhar sua função de supervisor.

Leia os itens abaixo. Faça uma análise de sua atuação no Curso e usando nossa Escala de Avaliação dê a si mesmo um conceito, em cada evidência escrita e de pois dê um conceito final por cada atitude.

	CONCEITO						
	O	MB	B	R	S	F	I
- Chega nos dias e horários certos							
- Tem consigo os materiais necessários							
- Recoloca material usado nos devidos lugares							
- Executa funções assumidas ou atribuídas							
- Responde pelo que fala, faz e não faz							
- Responde por suas idéias e não faz suas as ideais dos outros							
- TUDO ISSO É RESPONSABILIDADE - Conceito final							
- Dá ajuda no momento oportuno							
- Apresenta sugestões							
- Pergunta para esclarecimento de dúvidas							
- Resolver bem as situações problemáticas							

CONCEITO

O	MB	B	R	S	F	I
---	----	---	---	---	---	---

TUDO ISSO É INICIATIVA - Conceito final

- Controla-se durante a apresentação dos trabalhos .
- Controla-se quando contrariada em seus pontos de vista
- Controla-se ao enfrentar prob. cotidianos
- Mantém tonalidade de voz adequada
- Sabe aceitar críticas

TUDO ISSO É CONTROLE EMOCIONAL - C.F.

- Coopera com a equipe de limpeza
- Coopera espontaneamente
- Cuida de sua carteira
- Ouve, compreende e ajuda os colegas
- Desempenha funções sem trazer dificuldades aos colegas

TUDO ISSO É COOPERAÇÃO - Conceito Final

- Participa nos T. de grupo, nas aulas
- Dá atenção às perg. feitas e resp. dadas
- Esforça-se por vencer obstáculos
- Cuida do material que utiliza

TUDO ISSO É INTERESSE

III - Para vencer no campo de supervisão uma série de tarefas deve ser executada com certa facilidade ou automaticamente.

Leia os tópicos abaixo e atribua a você um conceito, usando nossas escalas de avaliação.

A. Habilidades:

1. Compreensão

- a. Lê interpretativamente
- b. Conclui
- c. Infere
- d. Usa de linguagem própria para expressar idéias do autor

	c.f.

2. Reflexão:

- a. estrutura idéias para depois falar ou escrever
- b. É objetiva e clara ao perguntar e responder
- c. Pensa, fala e age
- d. Observa, analisa, compara para depois concluir
- e. Distingue fatos científicos das idéias pessoais

	c.f.

3. Avaliação

- a. Avalia a si mesmo e aos colegas imparcialmente
- b. Faz avaliação construtiva: pontos positivos, pontos a serem melhorados, sugestões de melhoria
- c. Usa a auto-avaliação como base para o crescimento pessoal

	c.f.

4. Aplicação

a. Pesquisa e anotação

- [illegible]

b. Trabalho em grupo

- | | |
|--|------|
| | C.F. |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

5. Liderança

- [illegible]

b - Relações Humanas

- [illegible]

B - Hábitos

1 - Sociais

- a - espera a vez p/a falar
- b - dá sinal quando quer falar
- c - fixa nos temas centrais de conversa ..
- d - usa de palavras mágicas (por favor, obrigado, desculpe)
- e - mantém posição adequada (Sentar)

C.F.

2 - Higiênicos

- a - cuida da aparência pessoal
- b - cuida da aparência e limpeza dos traba_lhos
- c - cuida da aparência e limpeza do local de trabalho (classes)
- d - cuida da aparência e limpeza do local onde mora

C.F.

IV - Agora que você se avaliou dizendo a verdade a si mesmo, faça o que se pede abaixo. Coloque no 1º - seu nome e logo em seguida o nome dos colegas que acaba de receber. Pronto?!

Transcreva agora os conceitos que você se atribuiu no decorrer desse trabalho. Pronto? Vamos à frente. Atribua a cada colega, imparcialmente e usando de suas habilidades de avaliação em conceito nos ítems discriminados no quadro abaixo.

Nome	CONH	ATITUDES					HABILIDADES					HÁBITOS	
		R	I	C.E.	C	I.n.	Co	Re	Av	A P		S	H
										PA	TG		
1.													
2.													
3.													
4.													
5.													
6.													

V - Observações

A - Em que pontos você pensa que precisa melhorar p/a ser Supervisora de Ensino? Cite-os ...

B - Que fez para melhorá-los?

C - Que resultados alcançou?

D - Conta com nossa ajuda para isso? Como:

"Sê sincero contigo mesmo e não precisarás ouvir de outrem aquilo que já sabes".

Se foi sincero dê agora idéia concreta de seu crescimento, de suas possibilidades futuras e de suas dificuldades, às quais poderá se dedicar no segundo Semestre.

Se você quiser prosseguir "a viagem", estamos a sua disposição.

Aproveitamos a oportunidade e lhe desejamos

Feliz Férias

Pelo Corpo Técnico do C. T. M.

CAPÍTULO 4

SITUAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR EM GOIÁS

A Supervisão Escolar em Goiás, como em todo o Brasil é hoje institucionalizada tanto ao nível da formação do supervisor quanto ao nível de suas funções na escola e na burocracia estatal. O especialista da educação denominado supervisor é uma realidade fatual: a Supervisão é uma habilitação das mais procuradas, há associações de supervisores a níveis nacional e regional, promovem-se encontros nacionais de Supervisão; luta-se pelo reconhecimento da carreira e pela definição de cargo específico nos Estatutos de Magistério.

A Supervisão tem sido objeto de inúmeras pesquisas onde são testados modelos, analisadas práticas, feitos relatos históricos, equacionadas expectativas e frustrações. Entretanto, os especialistas em educação, entre eles, o supervisor, são atualmente questionados tanto ao nível de sua formação, quanto ao nível de sua atuação.

Qual a razão deste questionamento? Estaria como querem alguns, no fracasso, seja na formação do supervisor, seja do trabalho que realiza? Estaria como querem outros, na mudança da sociedade brasileira que questiona a si mesma e a sua escola, buscando novo projeto de sociedade, vale dizer, novo projeto de escola?

Pela análise da formação do supervisor efetuada a nível de graduação e pela análise das alterações de suas funções e tarefas cumpridas no sistema educacional de ensino, pretende-se, neste capítulo, equacionar o problema do supervisor sentido pelos educadores e pela escola. A partir do estudo do modelo teórico da Supervisão (de seus objetivos e funções), comparado ao modelo que lhe serviu de origem, e ainda examinado dentro da sociedade de que a escola é uma dimensão, serão explicitados alguns questionamentos e estabelecidas possíveis conclusões.

4.1 - Formação do Supervisor.

A LDB formulada em 1948 só foi aprovada em 1961. Neste intervalo ocorreram modificações na sociedade brasileira e, conseqüentemente, na estrutura e no planejamento educacional. Como já foi relatado, o professor Valnir Chagas comenta que a LDB deixou de "incorporar novas tendências que se esboçaram neste período"¹¹⁰, principalmente as relativas à figura do especialista. Numerosas críticas foram feitas à LDB, tanto por parte dos setores ligados à ajuda internacional para o desenvolvimento brasileiro, quanto por parte dos setores que lutavam por uma educação voltada para os anseios populares, todas elas em relação à insuficiência da lei.

A criação da Universidade de Brasília, imediatamente após a promulgação da LDB, comprovou a necessidade de outra reforma universitária. O histórico das Leis nº 5.540/68 - e nº 5.692/71 - respectivamente, Leis de Reforma Universitária e do Ensino de 1º e 2º graus tiveram um ponto comum: os estudos para sua formulação e implantação começaram em 1964. Os movimentos de Educação Popular iniciaram-se em 1961, ano da implantação da LDB.

O movimento de 1964 pode ser caracterizado como a resposta encontrada pelo sistema às contradições que se manifestavam entre os interesses da burguesia nacional aliada ao capital estrangeiro, num modelo de desenvolvimento econômico-capitalista dependente e os interesses das classes populares ligadas ao nacionalismo.

O governo pós-revolucionário iniciou uma tarefa para redinamizar a economia, debelar o processo inflacionário, manter a organização e a ordem social. A sociedade brasileira estava em crise: a inflação crescia assustadoramente; os movimentos de massa urbanas e rurais manifestavam-se contra o rumo tomado pelo processo econômico e reivindicavam reformas de base no que eram acompanhados pelos movimentos

¹¹⁰ Vide Parecer 252/69 op. cit. p. 280.

estudantis em constantes greves e reivindicações de uma reforma de ensino.

O caráter reivindicatório dos movimentos de massa foi absorvido pelo aparelho estatal instaurado com a Revolução de 1964, em termos de soluções modernizantes, encontrando receptividade nos setores médios da população, e atendendo as exigências da constituição do capitalismo central. Ao movimento estudantil a resposta veio através da Reforma do Ensino Superior - Lei nº 5.540 de 28.11.68, e da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus - Lei nº 5.692 de 11.08.71. Ao movimento operário a resposta foi a instituição dos chamados mecanismos de integração social, a saber: PIS, PASEP, FUNRURAL, etc. Quanto ao caráter contestatório, esse foi aniquilado com medidas de legislação específica de cunho repressor: Ato Institucional nº 5, Decreto-Lei 477 e intervenções sindicais.

Visando a retomada do processo desenvolvimentista numa nova perspectiva do capitalismo de Estado,¹¹¹ o "Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social", elaborado para o período de 1967-76, veio expressar essa preocupação com base num diagnóstico de problemas críticos da economia nacional. É nesse documento que a área da educação é apresentada como área estratégica, conceituada dentro de uma abordagem "manpower approach", a qual podemos localizar na natureza funcional da relação educação-sociedade: "A educação brasileira deverá permitir, no período 1967-76, a consolidação da estrutura de capital humano* no País de modo a

¹¹¹ O capitalismo de Estado não é concebido aqui em sua definição estrita, mas sim, em relação ao papel preponderante que o Estado tem assumido no contexto do capitalismo dependente.

* A teoria do "capital humano de Theodore W Schultz, desenvolvida nos EE.UU., tem seu pressuposto básico na idéia de que o capital humano é algo deliberadamente produzido pelo investimento que se faz no indivíduo a partir da educação formal e do treinamento e que a produtividade do indivíduo resulta na maior ou menor quantidade de capital humano que este venha a possuir. Tem, portanto, o "enfoque do desenvolvimento pelo poder do homem". Cf. ARAPIRACA, J. Oliveira. op. cit. p.41.

acelerar o processo de desenvolvimento econômico. Assim, os sistemas de ensino médio e superior terão que se capacitar para a formação de mão-de-obra especializada, sem deixar de dispensar, a uma parcela de seus contingentes de nível superior, educação adequada, capaz de possibilitar a imediata adaptação às novas técnicas que surgirão em virtude do rápido processo de evolução científica e tecnológica."¹¹²

A crise educacional e a idéia de educação como fator de desenvolvimento serviram de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre MEC e AID:¹¹³ período dos chamados acordos MEC-USAID.

José Nilo Tavares, assim se expressa: "na medida em que a resistência anti-imperialista, enfraquecida pelo golpe, desloca-se para as universidades (como decorrência da extinção dos partidos políticos e organizações progressistas e da violenta repressão ao operariado), a ação dos americanos desloca-se para lá com plena cobertura do governo. Planos de ação na área do ensino superior, pacientemente elaborados, desde 1962, são postos em execução e estreitam-se as relações entre universidades brasileiras e universidades americanas, sob o pretexto de modernização da estrutura universitária brasileira, para a promoção do desenvolvimento econômico".¹¹⁴

Os acordos com a USAID se deram na linha traçada pela Conferência de Punta del'Este através do Plano de Educação da Aliança para o Progresso que chamava a atenção para a urgência de modernização dos sistemas nacionais de educação latino-americanos, visando adequá-los aos programas de

¹¹² BRASIL. Ministério do Planejamento e Coord. Econômica. *Grandes objetivos da Ed. Brasileira. In: Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social. Rio de Janeiro, Departamento de Imprensa Nacional, 1967. p. 13.*

¹¹³ A Agency for International Development (A.I.D.) *foi criada* da pouco depois do lançamento da Aliança para o Progresso, objetivando assegurar uma eficiente atuação dos fundos destinados à execução de programas ou projetos a serem empreendidos no Brasil pelos Estados Unidos.

¹¹⁴ TAVARES, José Nilo. *op. cit.* p. 15.

crescimento econômico, aperfeiçoamento da solidariedade interamericana e incentivo à política cultural contra o comunismo.

Entre 1964 e 1971 vários programas de cooperação para o desenvolvimento da educação brasileira foram assinados através da AID e USAID. Otaiza Romanelli analisa a influência norte-americana da educação brasileira através dos textos de John Hillard e Rudolph Atcon, ambos da AID, ressaltando que a forma de atuação desses organismos foi a utilização de intermediários com a "consequente transferência de responsabilidade, quanto às 'opções' e à execução dos programas". A autora continua dizendo que esta estratégia de ação só "é viável em situações de dependência em que o setor interno se predispõe não apenas a aceitar os programas de reformulação do sistema educacional, mas também a trabalhar e responsabilizar-se por sua execução".¹¹⁵

Foram assinados 12 Acordos¹¹⁶ de 26.06.64 a 17.01.68 com grande abrangência. Através deles a USAID atingiu todo o sistema de ensino, a saber: os níveis primário, médio e superior, os ramos acadêmico e profissional, o funcionamento através de reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico. Através da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos a USAID manteve o controle do conteúdo geral do ensino,

A comissão Meira Mattos criada para fazer um levantamento geral da crise estudantil e intervir nas Universidades, definiu a política educacional a partir de 1968. Essa Comissão reafirmou em linhas gerais o trabalho desenvolvido por outra comissão composta de 5 americanos e 2 brasileiros constituída em 1965 num dos Acordos MEC-USAID. No trabalho desta comissão, influenciou de modo especial Rudolph Atcon que anteriormente tinha estudado particularizadamente a educação brasileira.

¹¹⁵ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1978. p. 210.

¹¹⁶Idem. p. 209-16.

O Grupo de Trabalho responsável pela Reforma Universitária propôs a lei de reforma que foi discutida e aprovada em 60 dias. Algumas idéias da Universidade de Brasília foram assimiladas pela Reforma Universitária, mostrando uma combinação na Lei da linguagem tecnocrática-econômica de uma educação para o desenvolvimento e a idéia liberal de democratização de ensino, sem no entanto, sua discussão ter sido aberta ao público.

Pode-se afirmar que as leis de reforma nº 5.540/68 e 5.692/71 tiveram seu arcabouço "e suas vigas mestras nos A cordos MEC-USAID".¹¹⁷

A análise da Lei nº 5.540/68 não se esgota no texto legal. Ela pode ser vista como uma resposta organizacional-pedagógica a um problema político, dentro do binômio desenvolvimento-segurança. É necessário ressaltar que a Lei introduziu, ao mesmo tempo, descentralização administrativa e controle do poder central, através da escolha do Reitor pelo Presidente da República; ao mesmo tempo que unificou ensino, pesquisa e extensão, separou a formação de professores e especialistas para as escolas de 1º e 2º graus. Introduziu-se, assim, na escola, a separação entre os técnicos e os professores, o que vinha sendo realizado pelo PA-BAEE no curso primário, para suprir o magistério leigo.

A Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, promulgada em 1971 pela Lei nº 5.692/71, complementou a Lei nº 5.540/68, criando as funções dos especialistas.

Com o advento da Lei nº 5.692/71, as atividades de treinamento do professor-supervisor desenvolvidas pelo CTM de Inhumas foram encerradas. A referida Lei previa em seu artigo 33 que a formação de supervisores e demais especialistas de educação deveria ser feita em curso superior de graduação com duração plena ou curta, e de pós-graduação. Assim, o CTM de Inhumas redimensionou sua finalidade, passando, então, a partir de 1972, a ser um Centro de Formação de Professores Primários (CFPP) nos moldes dos Centros

¹¹⁷ *Idem.* p. 225.

de Formação de Professores Primários de Catalão, Morrinhos e Tocantinópolis, objetivando a formação de professores primários, para suprir a necessidade de professores normalistas em regiões carentes de escolas normais.

4.1.1 - Habilitação da Supervisão Escolar na Universidade.

Em Goiânia, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás passou a oferecer a habilitação em Supervisão Escolar, a partir de 1973. O Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás não oferece esta habilitação.

O preparo de especialistas em educação é definido no artigo 30 da Lei nº 5.540/68 como: "aqueles destinados aos trabalhos de planejamento, administração, inspeção, supervisão e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares". O Parecer 252/69 do C.F.E. fixou os currículos mínimos desses cursos que podem ser ministrados em curta ou plena duração. O Parecer sugeriu, ainda, que os licenciados das áreas de conteúdo poderiam complementar o curso numa das habilitações e, acenou para a possibilidade de que os especialistas em educação pudessem ser formados em nível de pós-graduação.

A Reforma Universitária foi implantada na UFG em 1971, através do ciclo básico comum na área de Ciências Humanas, com a duração de um semestre. Paralelamente, o estudo do currículo do ciclo profissional, das disciplinas eletivas e complementares, foi sendo feito pelo Colegiado de Cursos de Ciências Pedagógicas, começando a vigorar em 1973. O estudo do currículo, em suas disciplinas e conteúdos programáticos, foi realizado sem entrosamento formal com a SEC/GO ou com o CTM de Inhumas. Teve como bases o Parecer nº 252/69 e as experiências e tradição do curso de Pedagogia. Implantado em 1973, foi reformulado em 1978, a partir das experiências curriculares realizadas nos cursos de curta duração, ministrados em convênios com a SEC, PREMEN e SEPLAN.

Após o encerramento dos Cursos de Treinamento de Supervisores em Goiás, houve procura, por seus ex-alunos e outros membros do Magistério Público, da habilitação de Supervisão Escolar de 1º e 2º graus. Em consequência de professores oriundos do PABAEF na Faculdade de Educação e de alunos oriundos do CTM, uma discussão acadêmica sobre Supervisão e sobre a qualificação dos supervisores foi instaurada.

O Curso da Faculdade de Educação, dividido em fundamentação teórica, disciplinas instrumentais e Estágio Supervisionado, não obteve, contudo, a eficiência que um treinamento de dez meses obtinha. Instalou-se um saudosismo do supervisor do CTM, capaz de treinar professores leigos de 1ª fase, sem no entanto, serem levantadas as dificuldades de um trabalho semelhante na 2ª fase do 1º grau e no 2º grau, com professores habilitados. A discussão evidenciava que o modelo de supervisor esperado era o formado na linha do PABAEF e CTM. A influência do modelo se exerceu através da bibliografia e dos professores já formados em Supervisão pelo PABAEF.

Estabelecendo-se um paralelo entre as disciplinas que compunham o currículo do antigo curso de treinamento de supervisores (CTM de Inhumas) e a atual habilitação de Supervisão a nível de graduação, percebe-se que o modelo implantado nesta última, reflete "parcialmente" o instaurado naquele Centro.

Estabelecer um paralelo entre os cursos de formação do supervisor ministrados no CTM e na Faculdade de Educação é uma tarefa difícil, de ser executada de forma objetiva. Sabe-se que toda descrição é carregada de valores, conscientes ou inconscientes, de quem a faz. Assim, optamos por fazer inicialmente um sumário dos cursos em suas semelhanças e diferenças formais, seguido dos comentários e críticas recolhidas nos documentos e entrevistas realizadas com professores do CTM, supervisores em exercício e professores da Faculdade.

Ao se discutir a redefinição do curso de formação do supervisor e de sua função, evidenciaram-se posições anta-

gônicas e intermediárias sobre o assunto. Há os que defendem a linha e o modelo seguido no CTM e os que defendem a formação de um educador. Entre estas duas posições encontram-se os que pretendem fazer uma síntese e/ou uma adaptação à nova realidade. Os comentários, as modificações propostas para o curso da Faculdade de Educação, o saudosismo do CTM, as propostas da SEC/GO de novos treinamentos ou cursos intensivos, deixaram clara a existência de "enfoques" diferentes, e, ao mesmo tempo, revelaram problemas ainda não superados e nem mesmo equacionados numa linguagem compreensível aos diversos enfoques.

O CTM de Inhumas¹¹⁸ foi estruturado na forma de um treinamento centrado nas metodologias, envolvendo o conteúdo do curso primário e tudo o que se relacionasse a treinamento, tanto de professor leigo quanto do supervisor que deveria ser o líder do processo ensino-aprendizagem.

A Faculdade de Educação construiu sua estrutura departamental, seu elenco de disciplinas e o currículo dos cursos que ministra, segundo o modelo proposto pela Reforma Universitária (Lei 5.540/68), no qual o curso de Pedagogia tem por finalidade preparar profissionais para o setor de Educação. O curso de Pedagogia compreende uma parte comum, constituída por disciplinas básicas à formação de qualquer profissional na área; e outra diversificada-profissionalizante correspondente às habilitações pedagógicas.

Os programas das disciplinas da habilitação em Supervisão Escolar de 1º e 2º graus do curso de Pedagogia da UFG, não apresentam mudanças significativas, se comparados com os programas do CTM de Inhumas, excetuando as disciplinas obrigatórias do núcleo comum, que constituem os fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação.

Os comentários acerca do curso da Faculdade de Educação são de natureza diversa, evidenciando perspectivas diferentes. A crítica mais encontrada nos diferentes enfoques é dirigida contra a separação entre a teoria e a prática.

¹¹⁸Vide capítulo II.

Como foi relatado, no CTM de Inhumas havia um predomínio do conteúdo radicado nas metodologias, centrado na técnica que possibilitava a realização do fazer pedagógico. Ao mesmo tempo essas disciplinas instrumentais eram ministradas vinculadas ao conteúdo para o qual deveriam servir de instrumento. Não havia, segundo a interpretação dos dirigentes do CTM, separação entre disciplinas teóricas e disciplinas de instrumentalização, ou seja, separação entre teoria e prática.

Entretanto, observando as ementas do Manual do aluno de Pedagogia, constata-se que a habilitação em Supervisão Escolar de 1º e 2º graus do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, (como no CTM de Inhumas) também, enfatiza as disciplinas metodológicas, mas estas são ministradas desvinculadas do conteúdo para o qual deveriam servir de instrumento. Assim, o Supervisor se torna um técnico que não domina o conteúdo do ensino e muito menos as técnicas, visto que estas não são exercitadas na prática, ou seja, as técnicas são vistas "teoricamente".

A diferença entre os dois cursos evidencia que o curso da FE, é menos eficiente, segundo a expectativa da burocracia estatal e das escolas onde os supervisores exercem sua profissão. A razão apontada é a falta de conteúdo específico das disciplinas e atividades ministradas na escola ausente no currículo da FE. Outra razão apontada é a falta de vocação dos alunos da FE que em sua maioria não são professores e nem pretendem sê-lo.

De fato, os cursos de Metodologia do CTM eram desenvolvidos, como no PABAE, com requintes de elaboração didática: métodos e técnicas fartamente ilustrados, com riquíssimos recursos didáticos, que eram cuidadosamente aplicados no "Grupo Escolar de Demonstração". Entretanto em relação à eficiência do curso da FE, outros fatores devem ser levantados. O curso forma supervisores de 1º e 2º graus. O conteúdo específico deveria envolver, para se assemelhar ao de Inhumas, todas as disciplinas de 1º e 2º graus, o que é obviamente impossível. Além disso, a situação de fato do sistema educacional goiano não incentiva o trabalho do supervisor. Os alunos egressos da habilitação em Supervisão Esco-

lar, na sua maioria, tem desempenhado outras funções que não pedagógicas, devido ao baixo salário diante da grande carga horária de trabalho exigida. Este técnico é requisitado por outros setores, desempenhando outras funções no setor educacional. Este técnico, quando se engaja no sistema escolar está, na maioria das vezes, desviado de sua função, atuando mais como elemento de apoio administrativo-burocrático nos vários órgãos da Secretaria de Educação. Assim, a atuação deste técnico do ensino nas unidades escolares é bastante escassa e, quando o mesmo consegue se engajar na escola, o trabalho que realiza é, na maioria das vezes, rejeitado, na medida em que este profissional é considerado muito teórico e pouco prático, com pouca técnica e sem domínio dos conteúdos, principalmente, a nível de 1º grau.

A própria FE levanta problemas em relação ao curso que oferece, objetivando alcançar maior integração entre teoria e prática.

A formação oferecida pela UFG divide o curso de Pedagogia em fundamentos, instrumentação e estágio, evidenciando uma visão dicotômica entre teoria e prática.

A função legal do Estágio, inserida nos pareceres do CFE e portarias ministeriais é a de servir como elemento de integração entre teoria e prática em educação. Constata-se, no entanto, que há uma dicotomia em nosso ensino entre teoria e prática e inúmeras dificuldades para superação dessa dicotomia. Dessa forma, o Estágio colocado no final das habilitações tem como finalidade a união dos polos teórico e prático do ensino, isto é, no decorrer de todo o curso de Pedagogia são enfatizadas as teorias e no final do curso, o estágio está reservado para a prática dessas teorias.

Assim, ao montar o currículo do curso de Pedagogia sempre fiel ao Parecer 252/69 do V.F.E. e a sua Resolução 02/69, que fixa o mínimo curricular para o curso, a Faculdade de Educação, acrescentando a parte complementar, pretendeu dar ao aluno uma formação teórica, objetivando prepará-lo para a prática. Mas, "o que tem ocorrido na prática é que ao se inscrever nos Estágios Supervisionados, o nosso aluno encontra-se tão distanciado nas disciplinas de Fundamentos

de Educação, que chega a esquecê-las, a desconsiderá-las".¹¹⁹

Além desses, outros problemas existem que interferem no funcionamento da FE, tais como: as primeiras disciplinas a serem cursadas pelos alunos são as "teóricas" que por sua vez recebem um maior número de alunos e que apresentam menor rendimento; sendo estes, os alunos iniciantes, falta-lhes a visão de conjunto do curso que frequentam e o estudo dos fundamentos desvinculados da prática, torna o curso de Pedagogia estruturado de forma fragmentada, cada disciplina constitui um curso isolado, proporcionando uma visão parcial do conteúdo, "impossibilitando, dessa forma, ao aluno condições de estabelecer relações entre os conteúdos das diversas disciplinas, ficando o mesmo preso à crítica pela crítica, sem embasamento teórico que lhe permita contrapor a esta crítica, alguma proposta alternativa".¹²⁰

Além dos Estágios Supervisionados, a FE exige, para as habilitações, que o aluno tenha experiência de magistério. Para a habilitação em Supervisão Escolar, conforme Parecer 967/72 do CFE é exigida a experiência mínima de um (01) semestre, devendo ser esta anterior à conclusão do curso. No entanto, a declaração comprobatória dessa experiência de magistério é na maioria dos casos "arranjada" pelo aluno. Este fato faz com que o aluno chegue à escola e não saiba o que fazer, pois ele desconhece a sua estrutura e o seu funcionamento.

Diante disso, coloca-se em questão a estrutura da Faculdade de Educação, aproveitando o ensejo da discussão que se trava em todo o país em torno da reformulação do curso de

¹¹⁹ SAAD, Alfredo Antonio et alii. *Teoria e prática na Faculdade de Educação*. Goiânia, UFG/FE/Depto. de Fundamentos da Educação, nov. 1981. p. 3.)doc. mimeo./circ.interna).

¹²⁰ AZEVEDO, Leda M.F. & MELO, Madalena C. *Conteúdo da Prática: uma reflexão*. Inter-ação: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 5 (8): 48, 1981.

Pedagogia, produto oriundo de uma sociedade em momento de transição. Assim, a FE presa à sequenciação de disciplinas, à sistematização do curso de Pedagogia, seguindo seus blocos distantes, tem mantido seu curso exatamente como o projeto proposto há mais de dez anos atrás, pois mesmo com as modificações sofridas no currículo do curso de Pedagogia, ele continua inalterado na sua estrutura básica.

A Faculdade de Educação tem realizado experiências curriculares para a superação desta problemática. Uma delas foi relativa aos Estágios, considerados pela maioria como a "prática do curso", e por isso mesmo, diferente em relação ao CTM, cuja prática existia em todo o decorrer do curso.

O Estágio Supervisionado Integrado, das habilitações de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, surgiu como evolução do Estágio Supervisionado anterior, cuja prática refletia uma divisão improdutiva do trabalho, na medida em que reduzia a visão do processo pedagógico a aspectos restritos de cada uma das áreas que compõem o todo da escola. Dentro dessa concepção, as habilitações de AE, SE e OE, se compunham como universos fechados, estanques, contrários à realidade que as coloca como parte de um universo mais amplo.

Dessa forma, a idéia do Estágio Supervisionado Integrado se coloca como meio de recompor o processo global da escola dentro de um universo mais amplo. É, portanto, uma experiência de uma prática integradora de todos os elementos que trabalham na escola e que objetivam o mesmo processo. Isto é, o Estágio Supervisionado Integrado representa uma tentativa de se colocar a realidade global da escola como ponto de referência de toda atividade a ser desenvolvida, em oposição às propostas de trabalho baseadas em projetos parciais, de alcance bastante limitado.

Esta proposta de Estágio Supervisionado Integrado, implantada a partir do primeiro semestre de 1980, reflete a preocupação de questionar a estrutura vigente do curso de Pedagogia que privilegia a formação do especialista em detrimento da formação do educador, buscando, dessa forma, contribuir para a superação da fragmentação do trabalho na es-

cola, fruto da modernização tecnocrática. Observa-se, assim, que a relação do especialista tem sido com o ensino, o qual é envolvido pela tecnologia. Este fato faz com que tal especialista perca a visão crítica da globalidade.

Assim, tendo em vista a visão da escola em todos os seus aspectos, "o Estágio propõe que o aluno vivencie a dinâmica da escola, através da observação da sua estrutura e funcionamento; identifique e analise os problemas educacionais detectados, assim como, elabore e aplique propostas alternativas para a realidade vivenciada".¹²¹

A comparação entre os cursos do CTM e da FE, como se pode notar não propicia conclusões, em razão de não se ter analisado os modelos de Supervisão e de educação subjacentes aos cursos. Esta análise só foi feita quando se começou a questionar a existência das habilitações e se tomou consciência de que o modelo de Supervisão adotado na FE é o mesmo do CTM e do PABAE, inserido numa concepção de Educação que se declara uma prática neutra e objetiva.

4.1.2 - Questionamento à Formação do Supervisor.

Nesta linha de análise as críticas ao CTM são as mesmas que se fazem ao atual curso da FE.

No CTM havia uma alta concentração de carga horária nas disciplinas metodológicas (Didáticas Especiais) em detrimento de uma formação que enfocasse o ensino dentro de uma visão crítica da relação Educação-Sociedade. Ou seja, a preocupação do CTM era em relação aos meios, enfatizando mais os métodos e técnicas de ensino do que os fins, os objetivos da educação, bem como, as relações concretas entre escola e sociedade. Dessa forma, o curso do CTM preocupava-se com o fazer (elaboração de currículo, transmissão de conhecimento, treinamento) tornando os supervisores meros con

¹²¹ ELIAS, Nazira Fátima et alii. Estágio de AE, SE e OE. Relato de uma experiência. Inter-ação: Revista da FE/UFG. Goiânia, 5 (8): 73, 1981.

sumidores de técnicas de ensino desvinculados de sua inspiração teórica, não se preocupando com o saber crítico, que propiciasse reflexão sobre as técnicas e modelos educacionais, seus pressupostos e implicações relacionados aos fins da educação.

Não havia no CTM disciplinas que possibilitassem ao supervisor ter uma visão crítica, fundamentada em teorias educacionais. Nada havia no curso que proporcionasse um conhecimento profundo da evolução sócio-econômica-política-educacional da realidade brasileira.

A educação era entendida, no CTM de Inhumas, como uma prática neutra, desinteressada, desligada das relações de poder, de dominação de classe. A educação se voltava para o interior da escola, procurando encontrar os meios que tornasse a relação pedagógica mais produtiva e seus efeitos mais duradouros. Daí, o interesse pelos instrumentos de avaliação, pela adequação curricular, pelos métodos e técnicas de ensino. Com efeito, a grande ênfase nos métodos e nas técnicas não era, de modo algum, inocente, ou seja, não decorria de um conhecimento supostamente objetivo, neutro e desinteressado, não era natural e racional. Pelo contrário, era "uma forma sutil de escamotear as relações concretamente existentes entre educação e classe social, Educação e Poder, deixando aparecer, apenas, os problemas metodológicos e técnico-administrativos, logo universalizados como problemas da escola".¹²²

A Educação, enquanto práxis histórica e social, própria de homens concretos (educadores e educandos) situados num espaço social e num tempo determinado, é perpassada de ponta a ponta por processos bem mais amplos e abrangentes: processos culturais, econômicos, sociais e políticos.

Segundo Ildeu M. Coelho, desvendar os pressupostos e implicações de uma educação pretensamente neutra, descomprometida, tecnicista, é um dos principais desafios a ser

¹²² COELHO, Ildeu Moreira. *A questão política do trabalho pedagógico*. In: *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1982. p. 36. (Biblioteca Nacional, 1).

assumido pela prática educativa, pois o trabalho do autêntico educador é essencialmente crítico, ou seja, de desvendamento da realidade concreta dos homens e não um simples treinamento do educando.

Foi dentro deste questionamento que se estende a todos os educadores brasileiros que se levantou a necessidade de reformulação dos cursos de formação do educador.

O problema da reforma do Curso de Pedagogia tem estado presente nas preocupações diárias dos professores e alunos das Faculdades de Educação do país. O debate em torno da formação do educador e do Curso de Pedagogia tem gerado discussões que atualmente mobilizam de um lado educadores, estudantes, e, de outro, legisladores.

O debate em torno da formação do educador não é novo, foi objeto de um "1º Seminário de Educação Brasileira", realizado em Campinas (SP), de 20 a 22 de novembro de 1978, cuja tônica foi marcada pela crítica aos critérios vigentes de formação do educador brasileiro. Neste Seminário, os educadores brasileiros conclamam por uma pedagogia mais aberta e sensível a questões de ordem econômica, política, filosófica e sociológica. Fica patente pelas conclusões dos relatórios finais dos grupos de estudos desse seminário que já há uma consciência pedagógica nacional e que os educadores do Brasil desejam participar das decisões que impliquem mudanças legais que repercutem na teoria e na prática pedagógica.

A este I Seminário, seguiram movimentos de reestruturação do curso e conteúdo programático em muitas Faculdades e/ou Departamentos de Educação.

Em Goiás, o Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás inicia, em 1979, estudos voltados para a reforma do Curso de Pedagogia. Após palestras geradoras, grupos de estudos são formados em preparação a um seminário sobre a "Formação do Educador".¹²³ As exposições deste seminário

¹²³ O Seminário, cuja tema central foi a "Formação do Educador" foi realizado em Goiânia/Goiás em junho de 1980 e gerou um Caderno do Departamento de Educação da UCG.

rio e os debates giraram em torno de uma abordagem sociológica do currículo, de uma visão da Educação em sua perspectiva histórica; de uma análise da estrutura social brasileira para se focalizar a função do Pedagogo na sociedade brasileira, hoje. As posições diferentes reveladas neste seminário demonstraram a necessidade de aprofundarem os estudos, uma vez que uma reforma não se reduz a mudanças de grade curricular ou de ementas e programas.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás promoveu estudos em torno do assunto e elaborou por solicitação do MEC em julho de 1979, uma "Proposta de Reformulação dos Cursos de Pedagogia".¹²⁴ A idéia central deste documento é a necessidade de se pensar a Educação em bases concretas por todos aqueles que são os profissionais da Educação. Evidencia duas posições existentes sobre a reforma: a que soluciona os problemas pela inovação de métodos e técnicas, contribuindo para uma fragmentação entre o pensar e o fazer e aquela que conceitua a Educação como dimensão da sociedade e, como tal, deve ser reformulada por aqueles que a realizam. Focaliza a necessidade, por parte do MEC, de uma consulta a todos os que militam na Educação e um tempo maior para aprofundamento da questão. Só depois o CFE poderia propor a reforma.

Os estudos buscando uma maior profundidade e uma mobilização crescente de professores de 1º e 2º graus e professores de licenciatura de pedagogia, continuaram a ser desenvolvidos pelas duas universidades em Goiânia. Na Faculdade de Educação da UFG, um professor elabora uma proposta¹²⁵ em setembro de 1979, que, discutida nos departamentos, levanta dúvidas e a necessidade de estudos conjuntos com os Institutos encarregados da formação de conteúdo do professor.

¹²⁴ PROPOSTA de Reformulação dos cursos de Pedagogia - *Revista Inter-Ação*. op. cit. p. 103.

¹²⁵ ULHOA, Joel P. Uma proposta de redefinição dos cursos: Pedagogia e Licenciaturas. *Revista Inter-Ação*. op. cit. p. 110-23.

Em 1980, o problema envolve todo o país e muitos textos foram profuzidos (ver Revista Educação e Sociedade). Em São Paulo é realizada a I Conferência Brasileira de Educação, (ICBE), no período de 31 de março a 3 de abril de 1980. A ICBE focalizou o tema de "Política Educacional" e um panel sobre a reformulação do Curso de Pedagogia constituíram, educadores e educandos, um Comitê com o objetivo de cuidar da articulação de todos aqueles interessados numa intervenção sistematizada e eficaz com o objetivo de influençar diretamente na proposta, que naquele momento estava sendo elaborado pelo MEC. Por delegação dos elementos presentes a ICBE, a coordenação central coube ao Comitê Regional de Goiás, sediado em Goiânia.

O Comitê Regional de Goiás, que conta com o apoio efetivo da FE/UFG, começou seus trabalhos mantendo inicialmente, contatos com instituições de ensino superior do interior e da capital do Estado e de outras regiões do país, divulgando os objetivos do Comitê e encaminhando uma primeira proposta (elaborada pela FE/UFG, em julho de 1979), sobre a reformulação do Curso de Pedagogia.

No MEC, havia uma proposta de "formar o especialista no professor", de autoria do professor Valnir Chagas, desde 1975 aprovada, desaprovada e, novamente em fase de homologação.

Em 1981, o MEC envia convite às Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o país, para que formem uma comissão local de estudos sobre o tema com vistas à realização de encontros regionais. Foram realizados os encontros regionais que produziram mais de 100 (cem) propostas de reformulação do Curso de Pedagogia. Não se chegou a um consenso sobre a figura do supervisor. As alternativas vão, desde sua supressão, até o seu preparo em curso de pós-graduação. A questão central que marca a diferença das propostas é a relação educação/sociedade e, conseqüentemente, a questão da relação teoria-prática dos cursos.

A problemática levantada é a mesma quando da comparação e crítica dos cursos de formação do Supervisor em Inhumas e na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

A situação da formação do Supervisor está, hoje, questionada. Como se encontra o seu trabalho nas escolas e na burocracia central?

4.2 - Situação Institucional da Supervisão Escolar em Goiás.

Um segundo momento da Supervisão Escolar instala-se a partir de 1972 em razão tanto de mudanças na organização do serviço na Secretaria da Educação e Cultura de Goiás, quanto das mudanças advindas da implantação das Leis da Reforma Universitária e de 1º e 2º graus.

A SEC, a partir de 1971, entrara na era do planejamento. O Secretário da Educação de então contratou uma equipe de planejadores encarregados de elaborar e implantar o documento básico de planejamento a fim de introduzir uma mentalidade de programa contínuo na SEC. Em sua gestão ocorreu uma série de modificações na estrutura da SEC na tentativa da sistematização do processo de planejamento.

A reformulação de currículos exigida para a implantação da Lei nº 5.692/71 foi respondida pela SEC através de uma Comissão Estadual encarregada de promover "a elaboração de currículo e a elaboração de mecanismos para sua implantação, controle e avaliação" (art. 1º). Esta Comissão, de caráter permanente criada através da Portaria nº 2.085 de 22.08.72 foi vinculada diretamente ao órgão de implantação do Plano Educacional do Estado.

Tanto o grupo encarregado do planejamento quanto a Comissão Estadual de Currículo utilizaram elementos de fora, quase todos formados nos Estados Unidos, imbuídos da mentalidade de uma educação para o desenvolvimento pela aplicação de modelo educacional externo a Goiânia.

As dificuldades deste período são resultantes, segundo os elementos da SEC, da falta de integração com os elementos que vieram de fora. Entretanto, não é esta a verdadeira causa porquanto muitos destes elementos continuaram e se fixaram nos órgãos de planejamento da SEC-Go. Os pro-

blemas que existiram foram: duplicidade de tarefas, organização burocrática altamente complexa e uma ação presa à rotina e à tradição do trabalho realizado anteriormente.

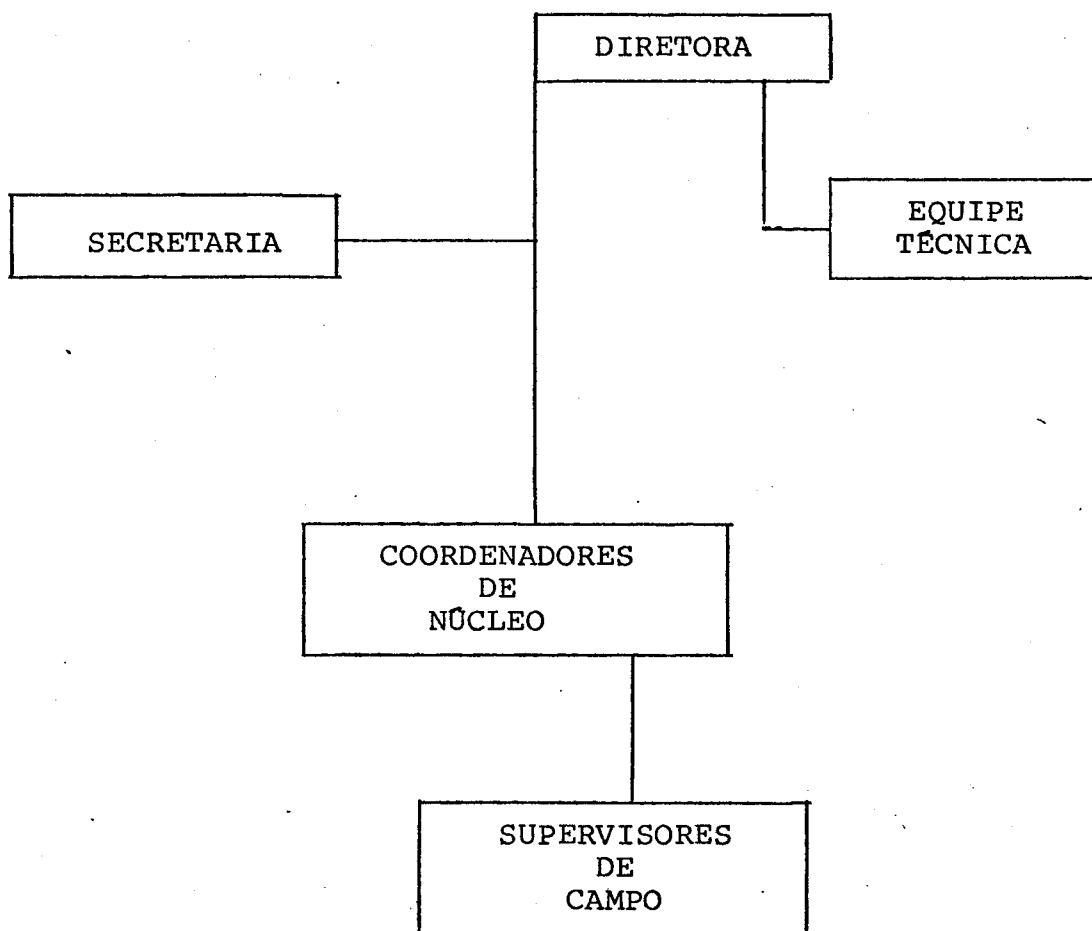
Sem descer à análise de todo o trabalho da SEC focalizamos a organização da Supervisão, o seu trabalho, a sua efetiva ação e a sua auto-avaliação.

No âmbito do Estado, a Coordenação de Supervisão que até então fazia parte do COPE, passou, a partir da Portaria da SEC nº 325 de 27.02.75, a subordinar-se técnica e administrativamente ao Departamento de Ensino de 1º Grau. A integração a este Departamento deveu-se à necessidade urgente da implantação do Ensino de 1º Grau, antes primário e médio, tornando-se este Departamento órgão técnico das escolas de 1º Grau em virtude da Lei nº 5.692/71, com o objetivo de agrupar os órgãos diretamente responsáveis pela Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, passando o Serviço de Supervisor a ser chamado de "Divisão de Supervisão de 1º Grau".

A Divisão de Supervisão de 1º Grau competia regulamentar as diretrizes de trabalho para garantir as devidas adaptações de acordo com as possibilidades e necessidades de cada região, uma ação unificada.

Junto à Divisão de Supervisão de 1º Grau funcionava um serviço de secretaria e uma equipe técnica, especializada em currículo nas áreas de estudo até a 4ª série do 1º Grau. A equipe técnica assessorava as Coordenadoras de Núcleo, lotadas na Superintendência Regional de Educação e Cultura e estas às supervisoras, conforme organograma a seguir:

ORGANOGRAMA DA DIVISÃO DE SUPERVISÃO DE 1ª GRAU



A Coordenadora de Núcleo era escolhida pela Divisão de Supervisão de 1ª Grau, de acordo com:

- as evidências demonstradas no trabalho de Supervisão;
- os relatórios enviados e palestras mantidas com a Diretora de Supervisão de 1ª Grau e, às vezes, através de observação realizada in loco;
- as referências fornecidas pelo Superintendente (de legado de ensino);
- o relacionamento e liderança no grupo.

A permanência da Coordenadora do Núcleo não tinha tempo determinado, podendo a Diretora de Supervisão substituí-la desde que se fizesse necessário.

As atribuições da Diretora da Divisão de Supervisão de 1º Grau eram:

- estabelecer em ordens de serviços, as atribuições da Equipe Técnica, das Coordenadoras dos núcleos e das Supervisoras de Campo;
- solicitar a lotação dos Supervisores nas SUPRECs.¹²⁶

As atribuições da Equipe Técnica eram:

- proporcionar condições para o desenvolvimento junto às escolas, de trabalhos para a melhoria do padrão de ensino no Estado;
- orientar e avaliar métodos e processos de ensino, firmados no conhecimento do aluno, bem como no desenvolvimento técnico e social da atualidade;
- apurar o rendimento do ensino-aprendizagem;
- analisar livros e outros impressos didáticos e selecionar os melhores para serem indicados às escolas;
- sugerir normas para o planejamento, coordenação de Supervisão, execução e avaliação das atividades pedagógicas nas escolas;
- dar assistência técnica aos supervisores durante a montagem, execução e reformulação de plano;
- acompanhar a execução de planos através de comunicação sistemática (relatórios) enviados pelos supervisores, bem como analisar e avaliar os dados desses planos;
- divulgar materiais da Divisão e do exterior.

As atribuições da Coordenadora de Núcleo eram:

- elaborar o plano de trabalho anual e encaminhá-lo à Divisão de Superintendência de 1º Grau para analisá-lo e devolvê-lo com uma retro-informação sobre o mesmo;

¹²⁶ As Superintendências Regionais de Educação e Cultura (SUPRECs), anteriormente, Delegacias Regionais de Ensino, são atualmente denominadas Delegacias Regionais de Educação.

- orientar os processos de zona-rural, quando no exercício apenas da função de coordenadora do Núcleo;
- atuar na supervisão de campo quando o número de su pervisores fosse insuficiente;
- visitar os Grupos Escolares para acompanhar o trabalho das supervisoras;
- ministrar orientação técnico-pedagógica e administrativa quando necessário;
- incentivar os supervisores no sentido de aquisição de novas técnicas de estudo;
- redigir relatório, mensalmente, sobre as atividades desenvolvidas e enviá-lo à coordenação estadual bem como os das demais supervisoras, após apreciá-los;
- apreciar juntamente com as supervisoras de campo o material recebido da Equipe Técnica.

As atribuições do Supervisor eram:

No período letivo:

- estudar com o superintendente, diretor, professor e autoridades locais, os problemas da escola, procurando solução para sua melhoria;
- colaborar e orientar a escola na elaboração e execução do Plano Curricular e do Plano de Ensino, tendo em vista as condições da escola e da região;
- orientar e supervisionar as atividades de classe e extra-classe;
- ministrar aulas de demonstração;
- estimular a adoção de métodos e processos, visando assegurar uma melhor aprendizagem;
- promover ciclos de estudos;
- realizar reuniões com os professores supervisionados;
- indicar bibliografias específicas de cada conteúdo;
- conduzir os professores à avaliação contínua dos a lunos;

- colaborar, auxiliar ou orientar a direção do estabelecimento na organização de campanhas e na execução dos trabalhos de caráter cívico, cultural e recreativo;
- promover círculo de pais e mestres.

No período de férias escolares:

- programar e coordenar cursos, seminários ou encontros quando forem solicitados pela Divisão de Supervisão do 1º Grau;
- participar da organização de cursos, buscando a colaboração de outros técnicos e especialistas;
- compor o corpo docente de cursos promovidos pela SEC.

Participar de:

- planejamento do trabalho anual;
- elaboração de apostilas;
- análise de livros para posterior sugestão ao professor.

A descrição pormenorizada da organização foi feita no sentido de se comprovar que dentro de uma organização complexa o que se reservava ao supervisor era exatamente o mesmo que ele fazia na época do CTM. Mais comprovado fica o modelo do supervisor quando se verifica o que realmente ele fez neste período.

No período compreendido entre 1972/1976, a atuação da Supervisão se deu inicialmente, através de sua participação em cursos de divulgação da Lei nº 5.692/71 e curso de Treinamento em Teoria e Prática de Currículo, desenvolvido em três etapas. Para ministrarem este treinamento os elementos que constituíam a Coordenação de Supervisão de 1º grau, participaram de um curso ministrado pela Comissão Estadual de Currículo, sobre Teoria e Planejamento Curricular. A equipe de supervisores participou deste curso, tendo em vista o treinamento que deveriam dar aos supervisores de campo a partir de 1973. Para a implantação dessa reforma foram recrutados os supervisores que, depois de treinados, treinavam professores, diretores, delegados de ensino para o atendimento dessa nova lei.

Os supervisores participaram ainda nesse período, de outras atividades:

- Treinamento e Aplicação da Carta Escolar;
- Treinamento de Alfabetização;
- Treinamento em Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus;
- Treinamento de disciplinas específicas para professores do Curso de Magistério;
- Participação no cadastramento escolar;
- Atualização em planejamento Curricular para professores de 1ª a 5ª séries;
- Atualização para Supervisores sobre Métodos e Técnicas de Alfabetização.

Os objetivos destas atividades da Coordenação de Supervisão eram: auxiliar direta ou indiretamente na elaboração de currículos a serem formulados pelas escolas do 1º grau e introduzir novas técnicas de ensino que viabilizassem a implantação progressiva da Lei nº 5.692/71.

A organização da SEC continuou a se complexificar estendendo o Serviço de Supervisão até o 2º grau.

No 2º grau, a Supervisão Pedagógica era até então realizada assystematicamente pelos Coordenadores de Departamentos, assessoria e/ou Coordenação Pedagógica dos Colégios.

A Supervisão Pedagógica de 2º grau foi criada pela Portaria da SEC 1.001, de 15.06.73. Com o advento da Lei nº 5.692/71, o Departamento do 2º Grau da SEC, através de sua nova estrutura técnico-administrativa, criou o Núcleo de Supervisão, com a finalidade de implantar e implementar o Serviço de Supervisão nas escolas de 2º grau.

O objetivo geral do Serviço de Supervisão Pedagógica era "proporcionar de maneira direta ou indireta o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem".

O sistema de Supervisão Pedagógica deveria atingir três níveis de atuação:

- Nível Central, para dar orientação técnico-pedagógica ao sistema educacional do Estado de Goiás, para pre-

servar a filosofia educacional adotada; sua atuação deveria se estender à Superintendência Regional e às unidades escolares, através de coordenação e orientação técnico-pedagógica.

- Nível Regional, para coordenar, controlar e avaliar a estrutura pedagógica das unidades escolares da região, assim como, assessorar pedagogicamente a superintendência local; deveria funcionar como elo de ligação entre a Supervisão Central e as unidades escolares.

- Nível de Unidade Escolar, para orientar, acompanhar, controlar e avaliar o desenvolvimento das atividades curriculares da escola. Deveria ficar diretamente subordinada à Supervisão Regional e/ou à Supervisão Central.

O supervisor de 2º grau, segundo o Sistema de Supervisão Pedagógica, "é um elemento técnico imprescindível a uma realidade escolar. Deverá ter certas características pessoais (capacidade de liderança, ser criativo, ter capacidade de persuasão, segurança pessoal, discreto, ponderado, etc... e condições técnicas e ter cultura geral e pedagógica, ter sólido conhecimento de métodos e técnicas didáticas das atividades, áreas de estudo e disciplinas, relações humanas, técnicas de dinâmica de grupo etc...)"¹²⁷

Segundo o diagnóstico da Secretaria da Educação e Cultura de Goiás,¹²⁸ publicado em janeiro de 1975, o Núcleo de Supervisão Pedagógica do Ensino de 2º Grau, era composto de cinco elementos, dos quais alguns tinham curso de Pedagogia e outros cursos de Supervisão. Não havia, entretanto, supervisores em nenhuma escola de 2º Grau.

Entretanto, a tentativa de se estruturar o Núcleo de Supervisão de 2º Grau no "segundo semestre de 1973 e durante o ano de 1974 foram em vão, pois a escassez de recursos

¹²⁷ GOIÁS. *Secretaria de Educação e Cultura. Sistema de Supervisão Pedagógica: referencial teórico. Goiânia, Núcleo de Supervisão Pedagógica/Departamento do Ensino de 2º grau, 1974. p. 17.*

¹²⁸ GOIÁS. *CONCISA: Diagnóstico da Secretaria da Educação e Cultura. Goiânia, Jan. 1975. p. 79.*

humanos fez com que o Núcleo se extinguisse".¹²⁹ Assim, inexistindo uma estrutura de Supervisão a nível de 2º Grau, a mesma voltou a ser feita assistematicamente pelos coordenadores dos Departamentos, Assessorias e/ou Coordenações Pedagógicas dos Colégios.

Em 1977 a Divisão de Supervisão Pedagógica, avaliou o Serviço de Supervisão Pedagógica no Estado de Goiás, através de um diagnóstico realizado, colocando como entraves:

- inexistência de pesquisas indicadoras das necessidades do sistema e instrumentos de críticas deficientes;
- espaço físico inadequado ao trabalho de Supervisão;
- pessoal docente e especialistas mal remunerados, em situação de inferioridade face aos demais profissionais do mesmo nível;
- dificuldade de transportes para a realização do trabalho de Supervisão;
- dificuldade de comunicação entre o nível central, regional e unidade escolar;
- carência acentuada de supervisores*, frente ao quantitativo de escolas;
- inexistência do cargo de Supervisão para os elementos habilitados em curso superior;
- falta de exigência de formação profissional específica para o Supervisor;
- posicionamento inadequado do supervisor na estrutura organizacional da SEC/GO;
- inexistência de integração entre supervisor e ensino de 1º grau;

¹²⁹ GOIÁS. Secretaria de Educação e Cultura, Sistema de Supervisão Pedagógica de 1º e 2º graus, op. cit. p. 7.

* O diagnóstico da Supervisão Pedagógica no Estado de Goiás (1977), mostra que há um grande número de Supervisores à disposição de outros órgãos estaduais ou prestando serviço em outros setores da SEC/GO, exercendo funções administrativo-burocráticas de apoio ao Secretário da Educação.

- falta de poder de decisão da Coordenadora da Divisão de Supervisão;
- inexistência de tempo definido para encontro de supervisor e professor;
- desconhecimento de um planejamento a nível de superintendência que ofereça diretrizes básicas para o Plano das Unidades;
- inexistência de verba específica para a Supervisão.

A partir destas constatações, a Divisão de Supervisão Pedagógica apresentou uma série de sugestões básicas, para a melhoria do serviço de supervisão:

- obtenção de verbas para pesquisas, projetos, acompanhamento, controle e avaliação do sistema de Supervisão;
- criação do cargo de Supervisão Escolar de nível superior e o ingresso do elemento no sistema por concurso;
- equiparação dos vencimentos dos docentes e especialistas em educação, com os dos demais profissionais do mesmo nível de formação;
- atuação do supervisor como elemento regulador e propulsor do processo educacional;
- aceitação da Supervisão como liderança educacional centrada no grupo;
- conciliação do exercício profissional com qualificação, salário e jornada de trabalho;
- unificação do trabalho de Supervisão e currículo numa só unidade, isto é, Unidade de Currículo e Supervisão;
- integração dos trabalhos da Divisão de Supervisão com a SEC-Volante e os Departamentos de 1º e 2º graus, efetivamente;
- reformulação dos módulos, a fim de reposicionar o supervisor a nível de 1º e 2º graus;
- definição do quantitativo de Supervisores para cada unidade escolar, com base no número de professores e não no de alunos;

- implementação do trabalho técnico integrado entre orientador, administrador e Supervisor Educacional.

A avaliação descrita acima consta de relatórios do diagnóstico da Divisão de Supervisão. As entrevistas revelaram alguns pontos que merecem destaque: "o bom supervisor é aquele que faz o melhor relatório". Frase muitas vezes repetida indicando que se tinha absorvido a idéia da formalização burocrática implantada na SEC. Outro aspecto muitas vezes lembrado é o da proteção política que, obviamente, não faz parte do diagnóstico.

Novamente julgou-se importante o acúmulo de informações para se comprovar que o modelo de Supervisão existente no plano, nas ações e avaliações (diagnóstico) é o mesmo do CTM - PABAE.

Com a mudança de Governo do Estado, o novo Secretário de Educação empreendeu Reforma Administrativa na SEC. Esta Reforma, como a anterior e as subsequentes, era reflexo da administração central do MEC, que através de convênios influenciava diretamente a organização das Secretarias de Educação dos Estados. O MEC, desde 1968, centralizava a política educacional, agindo nos Estados por financiamentos como PREMEN, Salário-Educação, Cota Federal e outros, editando sistemáticas operacionais para os diversos tipos de convênios.

Em 1976, a Supervisão Pedagógica, de acordo com o Projeto nº 42.26.22 da Reforma Administrativa da SEC (financiada pelo PREMEN/MEC), passou segundo o Decreto nº 861, de 23.03.76¹³⁰ a situar-se na Unidade de Recursos Técnicos da Superintendência de Apoio Técnico e Pedagógico, denominando-se Divisão de Supervisão. Por sua vez o sistema de Supervisão estruturou-se em três níveis:

- Central
- Regional

¹³⁰ GOIÁS. Secretaria da Educação e Cultura. Regulamentos e Regimentos. Goiânia, Coleção Reforma Administrativa, 1979. p. 9. V. 1.

- Unidade Escolar, que já tinha sido pensada a nível de 2º grau.

A nível Central, a Supervisão objetivava garantir a unidade do sistema do ensino estadual. Para isto, definia finalidades e objetivos, emitia diretrizes, estabelecia normas, coordenava, controlava e avaliava o serviço de Supervisão a nível de Estado. Assim, em amplitude, o nível central abrangia todo o ensino de 1º e 2º Graus do Estado, atingindo diretamente a rede oficial e escolas conveniadas e, eventualmente, a rede municipal e particular, estando administrativa e pedagogicamente subordinada à Unidade de Recursos Técnicos.

A nível Regional, a Supervisão objetivava garantir a unidade do Ensino Regional. Para isto, definia objetivos, emitia diretrizes, estabelecia normas, coordenava, controlava, objetivando operacionalizar as diretrizes emanadas do órgãos central de Supervisão da SEC. Assim, em amplitude, o nível regional abrangia o ensino de 1º e 2º Graus da Região sob a sua jurisdição, atingindo diretamente a rede oficial do Estado e escolas conveniadas e eventualmente, a rede municipal e particular.

Administrativamente, a Supervisão neste nível estava subordinada à Delegacia Regional de Educação, e pedagogicamente à Divisão de Supervisão, nível central.

A nível de unidade escolar objetivava garantir a consecução dos objetivos gerais do sistema, adequando as orientações emanadas do Núcleo Regional ou Central à Unidade Escolar. Mantinha a unidade de ação técnico-pedagógica da escola, coordenando, controlando e avaliando as atividades docentes e propiciando o entrosamento entre os vários serviços da unidade escolar.

A Supervisão a nível de unidade escolar estava subordinada, administrativamente, à Direção da Escola, com frequência controlada pelo vice-diretor de turno (ou Diretor) e pedagogicamente, subordinada à Coordenação Regional. Nas cidades em que o supervisor atendia a mais de uma escola, estava administrativamente subordinada ao Delegado e, pedagogicamente, à Coordenação Regional.

A Divisão de Supervisão Pedagógica de 1º e 2º Graus, nível central, ora pertencente à Unidade de Recursos Técnicos, que por sua vez vinculava-se à Superintendência de Apoio Técnico e Pedagógico (SUPATP), elaborou o Manual de Supervisão Pedagógica,¹³¹ objetivando manter a unidade de trabalho dos elementos envolvidos na área de Supervisão Pedagógica. Este manual definia as funções do Supervisor apenas para a 1ª fase do 1º grau, ou seja, de 1ª à 4ª séries. Constavam ainda deste Manual, as atribuições dos elementos responsáveis pela ação Técnico-pedagógica da escola no sistema de organização modular¹³² criado pela portaria nº 844 de 24.02.76, da SEC. A partir de 1976 as escolas de 1º e 2º graus estruturaram o seu serviço de Supervisão conforme o sistema de módulos escolares implementado pela SEC/GO, a seguir analisado.

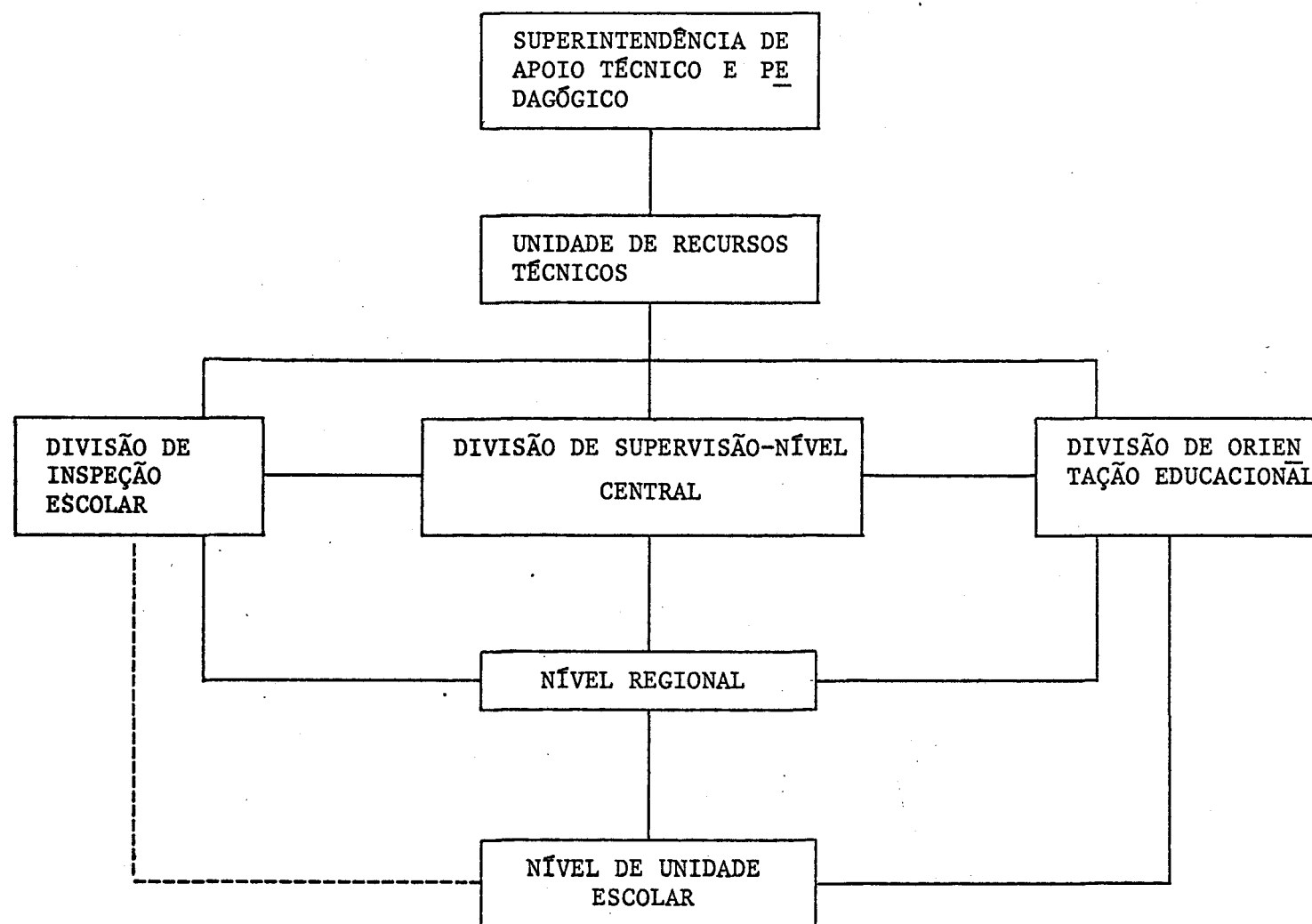
De acordo com o sistema de Módulo Escolar, implantado nas escolas estaduais de 1º e 2º Graus, aparecem nestas as figuras do Planejador, Coordenador Geral, Coordenador de Áreas e o Supervisor, compondo o Serviço de Supervisão Pedagógica das Unidades Escolares (categorizadas nos módulos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9) que, pelas atribuições recebidas, desempenhariam funções de Supervisão, restringindo a área de ação do Supervisor ao ensino de 1ª a 4ª séries do 1º grau.

Segundo o anexo I da Portaria da SEC nº 844/76 de 24.02.76, o planejador seria o elemento responsável pelo pla-

¹³¹ GOIÁS, Secretaria da Educação e Cultura. Superintendência de Apoio Técnico e Pedagógico. Unidade de Recursos Técnicos. Manual de Supervisão Pedagógica. Goiânia, 1977.

¹³² Segundo a Equipe Executiva da Reforma Administrativa da SEC, Módulo significa uma medida ou padrão aceitável para os diversos tipos de Unidades Escolares em que deverá se enquadrar a numerosa rede oficial de escolas de Goiás, de nº 1 ao nº 9. O objetivo maior do Módulo Escolar consiste em adequar ou harmonizar o quadro numérico com o quadro nominal das escolas oficiais. A classificação das escolas em Módulos tem por base o número de turmas em funcionamento. Para maiores informações vide GOIÁS-SEC. Módulos Escolares, vol. III. In: Cól. Ref. Administr. da SEC. 1976. p. 7. GOIÁS-SEC. Módulos Escolares. 1981. p. 2.

2.2 - POSICIONAMENTO DO SISTEMA DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA SUPERINTENDÊNCIA DE APOIO TÉCNICO E PEDAGÓGICO



LEGENDA:

- _____ : Relacionamento Direto
----- : Relacionamento indireto

nejamento técnico-pedagógico da unidade escolar, compreendendo currículo, carga horária, plano de curso, controle e avaliação pedagógica. O planejador era o elemento que deveria ter a formação de nível superior, relacionada com a educação, segundo Portaria Circular da SEC nº 001/77.

Quanto ao Coordenador Geral, existente nos módulos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 das unidades escolares de 1ª e 2ª Graus, era o elemento auxiliar do planejador na previsão de atividades para melhoria do processo ensino-aprendizagem, bem como na sua execução. O Coordenador Geral era um professor escolhido dentre os melhores elementos da unidade escolar, sendo que sua formação deveria ser de curso superior relacionado com a educação, segundo Portaria Circular nº 001/77 da SEC.

O Coordenador de Área era o elemento auxiliar nas atividades para melhoria do processo ensino-aprendizagem, bem como auxiliar do planejador na realização do diagnóstico da escola; era também, o responsável pela elaboração do Plano Anual de Trabalho da área sob sua responsabilidade, apreciado pelo Coordenador Geral.

A coordenação de área foi uma experiência implantada em 1973, juntamente com a implantação da Escola Polivalente Modelo de Goiânia. Esse Coordenador era um professor que atuava de 5ª a 8ª séries do 1º grau e no 2º grau. O nível de formação exigido para tal função era nível superior com habilitação específica para a área de atuação. Essa experiência foi absorvida pelo sistema de módulos, e desta forma, eram escolhidos na unidade escolar cinco dos melhores professores das salas de aula: um professor era designado para ser coordenador geral e 4 professores para coordenadores de área (Comunicação e Expressão, Matemática, Estudos Sociais e Ciências).

O Supervisor era o elemento responsável pela elaboração do plano anual do trabalho pedagógico de 1ª a 4ª séries, submetendo-o à apreciação do coordenador geral, e auxiliar do coordenador geral na elaboração do plano curricular segundo o Manual de Supervisão Pedagógica.¹³³

¹³³ GOIÁS. Secretaria da Educação e Cultura. Manual de Supervisão Pedagógica. op. cit. p. 34.

O Supervisor Pedagógico que atuava de 1ª a 4ª séries era o elemento treinado no CTM de Inhumas. Segundo a Portaria Circular 001/77 da SEC, dos supervisores em exercício neste período, seria aceita a comprovação de habilitação com certificado de Licenciatura Curta ou cursos realizados em Centro de Formação de Área Específica. As escolas de 1º Grau de 1ª a 8ª séries (segundo esta Portaria Circular) só teriam direito ao Supervisor Pedagógico se o quantitativo de alunos, de 5ª série em diante fosse superior a 500.¹³⁴

Em 1978, o Sistema de Modulação sofreu modificações através da portaria nº 1141 de 05.04.78. Essa Portaria extinguiu a função de Coordenador Geral existente nos módulos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 das unidades escolares de 1º e 2º Graus, designando para desempenhar a função técnico-pedagógica (antes exercida pelo Coordenador Geral) o Supervisor Pedagógico que deveria ser um elemento habilitado:

- nas unidades escolares de 1º e 2º Graus por especialistas em educação, habilitado em Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus;
- nas unidades escolares de 1º grau, por especialistas em educação habilitados em Supervisão Escolar de 1º grau.

Conforme o artigo 2º dessa mesma portaria, poderia exercer a função de Supervisor Pedagógico, enquanto persistisse a falta de pessoal habilitado: o Licenciado em Pedagogia e/ou em outras áreas da Educação. Para estes casos, exigir-se-ia dos elementos, estágios na Divisão de Supervisão Pedagógica que expediria uma Declaração Comprobatória, ficando ressaltados os direitos do Assistente Pedagógico (supervisor treinado do CTM) nas unidades escolares de 1º grau de 1ª a 4ª séries.

A Supervisão no ano de 1977 atuou no desenvolvimento de vários projetos:

¹³⁴ Para maiores informações deste período vide: Portaria 949/77, da SEC/Goiás.

- capacitação de Recursos Humanos;
- Licenciatura Curta - Região Geo-Econômica;
- Reformulação de currículo de 2º grau;
- Capacitação de Recursos Humanos;
- Capacitação Escola-Empresa;
- Projeto Lumen;
- Reformulação de Currículo de 1º Grau;
- Novas Metodologias Aplicáveis ao Ensino de 1º Grau;
- Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal - Pro-Município;
- Curso de Tecnologia Educacional;
- Utilização do Livro Didático.

Os supervisores participaram no período de 1978 a 1980 das seguintes atividades:

- reintrodução de planos e relatórios dos Núcleos Regionais de Supervisão e da Capital;
- visitas aos Núcleos Regionais de Supervisão e às Unidades Escolares da Capital para observação da atuação do supervisor;
- emissão de diretrizes de trabalho aos Núcleos Regionais de Supervisão e aos Supervisores da Capital;
- implementação do Projeto "Dinamização da Ação Supervisora e Educacional de Goiânia";
- co-participação dos projetos "Habilitações Básicas e Habilitações Profissionais" em 21 unidades escolares da rede estadual de ensino;
- complementação do projeto de "Ação Integrada Supervisão Escolar e Orientação Educacional no Processo de Recuperação";
- execução sob a coordenação da Unidade de Currículo dos projetos: Novas Metodologias Aplicáveis ao Processo Ensino-Aprendizagem para o Ensino de 1º Grau e "Alfa";
- planejamento e acompanhamento junto à Divisão de Orientação Educacional do projeto "Orientação Educacional como Processo";

- implementação de ações com vistas à revitalização do curso técnico em Magistério;
- instrumentalização dos supervisores das 21 Delegacias Regionais de Educação e Cultura para implantação do documento "Operacionalização de Objetivos e Conteúdos dos Guias Curriculares";
- realização de treinamento em serviço junto aos Núcleos Regionais de Supervisão;
- realização de círculos de estudo envolvendo os supervisores dos Núcleos Regionais de Supervisão.

A simples visão de todos os projetos, em que os supervisores colaboraram, comprova a sua atuação como elementos intermediários entre a política educacional do MEC e o sistema a nível de SEC. O supervisor, definido como líder da melhoria do processo ensino-aprendizagem, apenas executava os projetos oriundos do MEC e assimilados pela SEC, por ser esta a única forma de receber auxílio financeiro. A avaliação deste período complexo, nas múltiplas modificações administrativas, tem sido a mesma desde 1978.

Os depoimentos dos supervisores, lotados na Divisão de Supervisão Pedagógica, evidenciam um saudosismo do trabalho de campo realizado na época do CTM. O questionamento principal é feito ao excesso de projetos que impedem o exercício daquilo que eles consideravam específico do supervisor. Julgou-se importante o relato da Divisão de Supervisão Pedagógica desde 1978, seja no que diz respeito às atividades do período anterior, seja no que diz respeito aquilo que a Divisão se propõe a fazer. A Divisão de Supervisão Pedagógica não tem desenvolvido projetos específicos neste período, na maioria das vezes serve como suporte para a implementação dos projetos oriundos do MEC e da SEC. Dessa forma, a equipe central de Supervisão tem realizado um trabalho mais de gabinete ao invés de dar assistência técnico-pedagógica direta e efetiva às escolas. Assim, neste período não se cuidou mais da antiga prática supervisória: Recuperação de professores leigos. Atualmente, o número de professores continua o mesmo, ou seja, 70%, como no início do serviço de Supervisão.

A partir de 1978, a Divisão de Supervisão não pretendendo ser, apenas, suporte de projetos, busca realizar um trabalho de apoio e assistência técnica aos núcleos regionais e conseqüentemente às unidades escolares. Mas, as visitas aos Núcleos Regionais de Supervisão programadas para serem sistemáticas têm sido periódicas. Daí, o processo de comunicação entre o nível Central de Supervisão e as unidades escolares que é feito através dos coordenadores de núcleo das Delegacias Regionais, ter sido dificultado pela Secretaria de Educação do Estado, na medida em que esta não fornece recursos materiais e financeiros para a realização do plano de trabalho da equipe central de Supervisão ou seja, para as visitas ao interior. A Divisão de Supervisão Pedagógica não possui recursos financeiros (verbas para despesas com as viagens e para as diárias do pessoal). Assim, a execução das metas propostas pela Divisão de Supervisão Pedagógica, em seu plano anual de trabalho, tem sido inviável, como por exemplo: "prestar assistência técnica aos núcleos de Supervisão das Delegacias regionais de Educação e Unidades Escolares da rede estadual de ensino, através de assessoramento técnico aos coordenadores de núcleo e supervisores das Unidades Escolares da rede de ensino, no desenvolvimento da ação supervisória".¹³⁵

Deste modo, o trabalho da equipe Central de Supervisão junto aos núcleos Regionais de Supervisão é realizado mais através de correspondência do que de visitas, a não ser quando a SEC tenha algum interesse político no município ou na região a ser visitada.

Constata-se, dessa forma, um retrocesso da Divisão de Supervisão (equipe Central), realizando novamente um trabalho de "Gabinete". Esta volta ao "Gabinete" tem distanciado a equipe Central de Supervisão dos núcleos Regionais de Supervisão e mais, ainda, das unidades escolares.

¹³⁵ GOIÁS. Secretaria de Educação e Cultura. Divisão de Supervisão Pedagógica. Plano Anual de Trabalho, Goiânia, 1978.

Os entraves que a Divisão tem encontrado na realização de seu trabalho:

- falta de cursos de atualização para sua equipe, solicitados à SEC, a qual não atende a tal pedido da Divisão;
- falta de recursos financeiros, materiais e humanos para a realização de viagens ao interior;
- falta de recursos humanos disponíveis para as viagens, devido a existência de supervisores desviados de suas verdadeiras funções;
- dificuldade de integração da Divisão com a Unidade de Currículo (responsável pela elaboração dos guias curriculares) e Unidades de Material Ensino-Aprendizagem (responsável pela elaboração de material subsidiário ao professor);
- falta de apoio por parte da Secretaria de Educação em relação ao trabalho proposto pela equipe Central de Supervisão;
- falta de participação ativa da Divisão no processo de elaboração dos guias curriculares junto à Unidade de Currículo, pois ambas realizam trabalhos independentes uma da outra.

Apesar de a Divisão de Supervisão ser a responsável pela implementação dos guias curriculares, não tem participado da elaboração dos mesmos, muitas vezes não concordando com a sua forma de elaboração. Foram elaborados 3 guias pela Unidade de Currículo, cada vez mais pormenorizados a nível de sala de aula, mas permanecendo as falhas detectadas pela Divisão, que era contrária à elaboração de um novo guia, (o 3º guia), e sim a favor de uma reelaboração, visando a correção das falhas existentes.

A Divisão de Supervisão tem, constantemente, solicitado auxílio à Unidade de Currículo na confecção de material subsidiário ao professor (textos, apostilas), mas sem nenhum sucesso.

O supervisor, nas unidades escolares, é o responsável pela implementação dos Guias Curriculares, orientando o

professor na sua utilização. No entanto, há escolas que utilizam os guias, outras que os possuem mas não os utilizam e, há um grande número de escolas que nunca sequer viram um guia.

A atuação do Supervisor Pedagógico está restrita à 1ª fase do 1º grau (de 1ª a 4ª séries).

Os Coordenadores Pedagógicos, não habilitados na área de Supervisão, nem sempre recebem treinamento pela Divisão de Supervisão Pedagógica, sendo que a partir de 1981 a responsabilidade de treinamentos passou a ser tarefa da Delegacia Metropolitana de Educação. Era a Divisão que assistia as escolas da capital até 1981.

Em 1981, a assistência técnica que era dada direta e indiretamente às escolas da capital, pela Divisão de Supervisão, passou a ser tarefa da Delegacia Metropolitana de Educação, através de sua Divisão de Assuntos Educacionais.

Assim sendo, o trabalho desenvolvido pelo Supervisor Pedagógico, Coordenador Pedagógico e Coordenador Adjunto, na capital, passou a ser orientado e controlado pela Delegacia Metropolitana de Educação.

A Divisão de Supervisão Pedagógica não tinha controle da maioria das escolas da capital, e nem condições de acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas mesmas, devido à escassez de elementos, falta de recursos financeiros, falta de condução (carros) para as visitas às escolas, principalmente às escolas mais isoladas, que por sua vez não contavam com a orientação direta da equipe da Divisão. As escolas mais distantes só recebiam orientação quando procuravam pessoalmente os elementos da Divisão. Dessa forma, a equipe técnico-pedagógica que atuava nas escolas, que participava do trabalho com a Divisão, enviava relatórios, participava de reuniões e recebia raramente a visita da Divisão.

Portanto, podemos observar, através dos aspectos abordados, que o trabalho proposto pela equipe Central de Supervisão (Divisão de Supervisão Pedagógica) se encontra, atualmente, esvaziado, não contando com o apoio da SEC para a execução de suas metas, a não ser quando a SEC tem um in-

interesse maior, ou seja, político em relação à região de atuação da equipe da Divisão e quando pretende o engajamento de elementos da Divisão em projetos do MEC e demais órgãos que garantem a sobrevivência da SEC.

O Supervisor Pedagógico tem sido na escola, um elemento implementador dos Guias Curriculares, auxiliando os professores na utilização destes, buscando detectar as dificuldades e deficiências em relação ao conteúdo, métodos e técnicas a serem desenvolvidos.

Uma das principais dificuldades encontradas pelo supervisor, no desempenho de seu trabalho na unidade escolar, tem sido a falta de apoio por parte dos diretores, que muitas vezes, não respeitam seu trabalho, intervindo na sua realização, desviando e/ou sonhando ao supervisor material para trabalhar. Além disso, a falta de participação do diretor às reuniões do supervisor com os professores, impede que o mesmo se informe do trabalho pedagógico desenvolvido por este técnico na unidade escolar. Outrossim, o Diretor é um elemento que está sempre designando o supervisor para o desempenho de tarefas administrativas, tais como: controlar a presença dos professores, preencher diários de classe, elaborar planos de aula, etc.

Segundo o Relatório das Atividades dos Supervisores da Rede Oficial do Estado, a respeito da experiência vivida em cada unidade escolar, elaborado pela Divisão de Assuntos Educacionais da Delegacia Metropolitana da Educação, em 19 de setembro de 1981, o trabalho desenvolvido pelo supervisor realiza-se mais a nível burocrático do que pedagógico. A sobrecarga de trabalho dos professores, em termos de acúmulo de disciplinas e atendimento a turmas numerosas, tem dificultado o acompanhamento pelo supervisor do trabalho pedagógico realizado pelo professor. Assim, a atividade do supervisor tem se fixado em cobranças de planos de aula, controle de frequência, pois o professor não tem aceitado a sua orientação e nem gosta que o mesmo assista suas aulas. Outra dificuldade encontrada no relacionamento entre o supervisor e o professor é a demora da contratação do professor em exercício, o qual quando não desiste mostra-se desinte -

ressado pelo seu próprio trabalho e, também, pela orientação do supervisor. Outro fator que dificulta a realização do trabalho pedagógico é a falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos, que por sua vez, só despertam quando estes são reprovados, passando a responsabilidade da reprovação exclusivamente ao professor, à escola. Por outro lado, o sistema educacional não oferece recursos físicos, humanos e materiais para o bom desempenho das atividades, sendo que o professor veterano assume carga horária máxima e termina corrigindo os trabalhos dos alunos na própria sala de aula, falta muito às aulas e não faz reposição das mesmas, e quando as repõe é através do trabalho do professor pró-labore, que por sua vez, se sente inseguro em dar continuidade ao conteúdo, pois o mesmo é um elemento flutuante na escola e, especificamente, na sala de aula.

A falta de integração entre equipe técnica e o corpo docente e administrativo, dificulta o bom desempenho do trabalho do supervisor na unidade escolar. Por outro lado, as leis, as técnicas são importadas, não atendendo à realidade da escola brasileira.

Esse relatório coloca como sugestões para a melhoria do serviço de supervisão:

- planejamento a partir da realidade diagnosticada de cada unidade escolar, a partir do conhecimento da problemática da unidade escolar;
- treinamento para a atualização de professores;
- maior divulgação e exploração dos Guias Curriculares junto aos professores;
- atuação do supervisor por turno ou por número de professores;
- ida do supervisor até o professor, visando conhecer as suas necessidades em relação ao processo ensino-aprendizagem;
- maior atenção à 1ª fase do 1º Grau, pois esta constitui a base para o crescimento do ensino-aprendizagem;
- mudança da imagem do supervisor, visto como fiscal do ensino, através do desenvolvimento de um traba-

lho de equipe, de maneira que os demais elementos da escola não o tenham como o "dono da verdade, uma peça decorativa", mas como alguém que é capaz de dialogar e procurar soluções viáveis para a proble
mática educacional existente na unidade escolar;

- promoção de encontros periódicos com os professores para planejar, acompanhar e avaliar as atividades docentes;
- criação de "espaços" pelo supervisor para o desenvolvimento de seu trabalho, conquistando a confian
ça dos diretores e professores da unidade escolar;
- ampliação do número de elementos no trabalho de Su
pervisão na unidade escolar.

Segundo, ainda, esse Relatório, o "Supervisor da Uni
dade Escolar exerce um papel muito importante, visto que em suas mãos são colocados os problemas e resoluções de vital importância no processo ensino-aprendizagem, pois ele traba
lha pedagogicamente com o pessoal docente, responsável pelo bom ou mau andamento do ensino".

Apesar das mudanças nos projetos e na própria burocracia administrativa, a crítica que os supervisores fazem quanto ao seu serviço é a mesma: evidencia o modelo de Su
pervisão do CTM. Os supervisores formados pela Universidade só são bem aceitos quando conseguem assimilar o modo de tra
balho dos oriundos do CTM.

Neste sentido foram inúmeras as solicitações da SEC/GO à UFG para treinar elementos para a Supervisão. Como já foi relatado a UFG acedeu às solicitações da SEC até 1978. A partir de então o questionamento levantado na Faculdade de Educação da UFG impediu a continuidade desses trabalhos.

Outro fato que trouxe modificação na atuação do supervisor foi a criação da Associação dos Supervisores Escolares do Estado de Goiás (ASSUEGO), em 1978, com as seguintes finalidades:

- "- Congregar os Supervisores Escolares do Estado de Goiás;
- manter a União e Solidariedade dos Supervisores Es
colares do Estado de Goiás;

- representar, zelar e defender a classe perante os Poderes Públicos, autoridades Administrativas e Ju rídicas;
- propor e adotar medidas que favoreçam ao bem estar, ao fortalecimento e ao crescimento profissional da classe;
- promover e incentivar encontros, seminários, confe rências, pesquisas, congressos, simpósios e outras modalidades de estudos e encontros que venham con tribuir para o crescimento profissional da clas- se;
- garantir o exercício da profissão aos devidamente habilitados."¹³⁶

A Associação dos Supervisores a nível nacional já rea- lizara cinco encontros, tendo sido o Iº em 1978. A partir do IIº Encontro, realizado em Curitiba, um certo questiona- mento à Supervisão foi levantado. O IIIº Encontro realizado em Goiânia, em 1980, continuou o questionamento ligando-se à luta nacional pela valorização do educador, juntamente com os Centros de Professores, entre eles, o Centro de Professo- res de Goiás (C.P.G.) e o Comitê Nacional de Reformulação do Curso de Pedagogia.

O relato da situação institucional da Supervisão, a partir de 1980, confirma a continuação das moficiações admi- nistrativas na SEC/GO. Os diagnósticos e os planos de traba- lho, presos a esquemas anteriores, demonstram as mudanças externas e acidentais.

Em 1980, a Secretaria de Educação considerando a ne- cessidade de manter atualizado o sistema de modulação, re- solveu através da Portaria nº 5.967/80, que a classificação das escolas em módulos teria por base o número de turmas em funcionamento. As turmas seriam formadas com o mínimo de 35 e o máximo de 40 alunos para a 1ª série do 1º grau e mínimo

¹³⁶ ASSUEGO. Estatuto da Associação dos Supervisores Escola- res do Estado de Goiás. Goiânia, Gráfica e Editora Pilo- to, 1980. p. 5-6.

de 40 e o máximo de 50 alunos para as demais séries do 1º grau.

Segundo essa Portaria, passaram a compor o quadro pedagógico das unidades escolares de 1º e 2º Graus da Rede Oficial de ensino, o Supervisor Pedagógico e o Coordenador Pedagógico, desaparecendo as demais funções pedagógicas erigidas anteriormente pelas Portarias nº 844/76 (seu anexo I) e nº 1141/78. Assim, segundo a Portaria nº 5967/80, o Supervisor Pedagógico tem como função: planejar, coordenar, orientar, acompanhar, controlar, supervisionar, assistir e avaliar o processo pedagógico das unidades escolares; participar de encontros promovidos pela Divisão de Assuntos Educacionais das Delegacias Regionais; os critérios de entrada, por prioridade, são:

- Supervisor Pedagógico Licenciatura Plena;
- Supervisor Pedagógico Licenciatura Curta;
- Supervisor Pedagógico a nível de II Grau (CTM).

Este elemento, na escola, está subordinado ao diretor.

O Supervisor Pedagógico EE-2 (Especialista em Educação, nível superior, licenciatura plena, diploma registrado no MEC) e EE-1 (Especialista em Educação, nível superior, licenciatura curta, diploma registrado no MEC) poderão atuar nas Escolas de 1º e 2º Graus, com jornadas de trabalho de 33 horas distribuídas em todos os turnos.

O Assistente Pedagógico Nível "D" (elemento com habilitação de 2º Grau completa poderá atuar nas escolas de 1ª fase do 1º grau (de 1ª a 4ª séries) com jornada de trabalho de 33 horas semanais, distribuídas em todos os turnos de funcionamento.

O Coordenador Pedagógico tem como atribuições:

- planejar, coordenar, orientar, acompanhar, controlar, supervisionar, assistir e avaliar o processo pedagógico das Unidades Escolares;
- participar de encontros promovidos pela Divisão de Supervisão Pedagógica ou pela Divisão de Assuntos Educacionais das Delegacias Regionais de Educação.

O critério de entrada, por prioridade, é:

- curso superior completo de Pedagogia.

Este elemento, na escola, está subordinado ao Diretor.

O Coordenador Pedagógico só será permitido onde não houver o Supervisor Pedagógico.

Em 1981, os critérios de entrada na função de Coordenador Pedagógico foram alterados pela Portaria nº 2419 de 30.12.81, permitindo a entrada nessa função de elementos licenciados em curso de Educação (Lic. Plena), ficando, no entanto, mantida a prioridade para os licenciados em Pedagogia.

O Coordenador Pedagógico tem atuado em algumas escolas da 1ª fase do 1º Grau (1ª a 4ª séries), onde não existe o Supervisor Pedagógico, e em escolas de 5ª e 8ª séries e no 2º Grau.

A Portaria 2419/81 alterou o quantitativo de Coordenador Pedagógico, visando permitir um coordenador por escola, onde não houver o Supervisor Pedagógico, podendo o mesmo atender alunos de 5ª a 8ª séries e o 2º grau (nos módulos 6, 7 e 8); e dois coordenadores adjuntos por escola (nos módulos 1, 2 e 3); e um coordenador adjunto por escola (nos módulos 4, 5 e 6).

A figura do Coordenador Adjunto, criada pela referida Portaria, foi o resultado de vários encontros entre diretores, orientadores e supervisores das unidades escolares da Capital com a equipe da Divisão de Assuntos Educacionais da Delegacia Metropolitana da Educação. Esses encontros tinham como objetivo coletar dados a respeito das experiências e dificuldades vividas por esses elementos nas unidades escolares. Desses encontros resultaram vários documentos, entre eles, o "Relatório das Dificuldades Encontradas na Unidade Escolar",¹³⁷ onde os diretores são unânimes em considerar a necessidade de ampliação do número de coordenadores

¹³⁷ GOIÁS. Delegacia Metropolitana. Divisão de Assuntos Educacionais. Relatório das dificuldades encontradas na Unidade Escolar. Goiânia, 1981. (documento mimeografado).

nas escolas, uma vez que é grande a diversidade de problemas existentes nas mesmas (nível de ensino, número de turmas, turnos, etc.).

No caso de 1^a a 8^a séries, os diretores sugeriram manter o Supervisor Escolar na 1^a fase, ou, na falta deste técnico, substituí-lo por um professor experiente que possua em basamento e seja devidamente treinado pela Divisão de Supervisão Pedagógica (coordenador adjunto).

A Divisão de Supervisão da SUPATP, após análise do referido relatório, concluiu que realmente um supervisor é insuficiente para atender a uma unidade escolar de Módulos 1, 2 e 3 (ou polivalentes), mas não concordou que o professor por mais capacidade e experiência que tenha, atue como supervisor.

Segundo o Parecer 007/81 de 23 de outubro de 1981, emitido pela Divisão de Supervisão, é imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino, a permanência do professor na sala de aula, pois seu desvio de função abriria uma lacuna no quadro docente, já com bastante carência, além de deixar dispositivos legais. Ainda, é ressaltado neste Parecer a abertura existente na Portaria sobre Modulação nº 5967/80, que permite a atuação do pedagogo na área de Supervisão na falta de elemento habilitado. Outrossim, lembra também, à Divisão de Assuntos Educacionais, que já se encontra na Câmara dos Deputados, em fase final de aprovação, o Decreto de Regulamentação da Profissão de Supervisor, que não mais permitirá a atuação de elementos não habilitados na área. Este parecer argumenta, ainda, que não deve haver discriminação entre o Coordenador Pedagógico e o Supervisor, pois as atribuições de ambos são eminentemente pedagógicas; sendo que a terminologia só é usada para indicar que este elemento não é habilitado em Supervisão.

No entanto, apesar da análise do "Relatório das Dificuldades Encontradas na Unidade Escolar" feita pelos Diretores, das sugestões apresentadas pelo Parecer 007/81, da Divisão de Supervisão, a SEC através da Portaria nº 2491/81 criou a figura do Coordenador Adjunto, que se espalhou na Capital e em todo o Estado.

Segundo depoimentos de elementos da Divisão de Supervisão, a SEC criou a figura do Coordenador Adjunto, alegando a grande escassez de elementos habilitados em Supervisão para atuarem nas unidades escolares, e a não regulamentação da carreira de Supervisor.

A Divisão de Supervisão, diante disso, passou a se negar a dar treinamento para esse pessoal, por considerá-lo "estranho" ao serviço de Supervisão, o qual tem desenvolvidos nas unidades escolares função mais administrativa que pedagógica, a despeito do trabalho que vem sendo desempenhado pelos Coordenadores Pedagógicos, que na sua maioria são orientadores educacionais. Esse elemento, no momento, está servindo a SEC como mais um "cabo eleitoral", dessa forma, a sua inclusão promove a expansão de pessoal na rede escolar, significando mais nomeações a serviço de interesses particularizados (políticos), em detrimento da melhoria do ensino, que deveria ser a meta prioritária da SEC.

Segundo o Estatuto do Magistério Público Estadual, o Supervisor Pedagógico é um especialista em Educação, que tem como atribuições: planejar, coordenar, orientar, acompanhar, controlar, supervisionar, assistir e avaliar o processo pedagógico das unidades escolares e das Delegacias Regionais de Educação.

Para o enquadramento do Supervisor Pedagógico na carreira do Magistério nos níveis EE-2 requer-se formação em nível superior, licenciatura Plena e diploma registrado no MEC; EE-1, nível superior, licenciatura curta e diploma registrado no MEC; EE-3, nível superior, licenciatura plena, diploma registrado no MEC, especialização em Pós-Graduação e mais 3 anos de experiência em Educação; EE-4-Nível superior com duração plena, curso de mestrado ou doutorado.

O Assistente Pedagógico nível "D" é o auxiliar técnico em Educação, que tem como atribuições: coordenar, planejar, orientar, acompanhar, controlar e avaliar o processo pedagógico das Unidades Escolares de 1º grau (da 1ª a 4ª séries).

Este elemento está enquadrado na carreira do Magistério no Nível APD, do Quadro Suplementar do Magistério, com carga horária de trabalho de 33 horas semanais.

Como requisito para provimento desta função é exigida a instrução mínima correspondente ao II grau completo, suplementada por curso de formação do professor - supervisor ou equivalente.

O Estatuto do Magistério Público do Estado de Goiás, estrutura a carreira e regula as atividades do pessoal do Magistério Público de 1º e 2º graus, de acordo com a Lei nº 5.692, no seu artigo 36:

"Em cada sistema de ensino haverá um Estatuto que estruture a carreira do Magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema".¹³⁸

O Estado de Goiás, através de seu sistema de Ensino, considera como atividades do magistério, para efeito do Estatuto, as atribuições do professor e as dos Especialistas em Educação, que ministram, planejam, orientam, dirigem, inspecionam e supervisionam o ensino.

É condição para ingresso na carreira do magistério, que o candidato seja portador de diploma de habilitação específica devidamente registrado nos órgãos competentes da SEC ou do MEC.

Os cargos do magistério compõem-se de dois esquemas, alternativos, que são representados por dois quadros a saber:

QSM - Quadro Suplementar do Magistério, constituído por pessoas que não tenham a qualificação exigida para ingresso no QUM (Quadro Único do Magistério). Integrará esse quadro o pessoal que vier a ser admitido em caráter precário, mediante autorização do Governador do Estado, para suprir a deficiência de elementos qualificados nas várias Unidades Escolares da rede oficial de ensino. À medida que os integrantes do QSM forem adquirindo qualificação específica te-

¹³⁸ SCHUCH, Vitor Francisco (org.). *Educação no Brasil: Legislação mínima, ensino de 1º, 2º e 3º graus*. 3 ed. Porto Alegre, Sulina, 1979. p. 32.

rão acesso ao QUM. Está incluído neste quadro o Assistente Pedagógico.

A carreira do magistério,¹³⁹ segundo a Lei nº 8.401, de 17.01.78, é constituída (artigo 6º), exclusivamente, das classes integrantes do quadro Único do Magistério Público (QUM), que compreende os cargos:

a - Permanentes - quando de carreira - QUM.

b - Transitórios - quando isolados - QSM.

A política é de que o pessoal que preencha as condições, em termos de formação profissional, se enquadre no QUM. O Supervisor Pedagógico está enquadrado, segundo a Portaria da SEC nº 328 de 15.02.78, na categoria de Especialista em Educação.

A divisão de Supervisão Pedagógica considerando as alterações e/ou inovações introduzidas no sistema educacional e a necessidade do supervisor basear-se em normas, diretrizes atualizadas, uma vez que o Manual de Supervisão elaborado em 1976 se encontra defasado, elaborou em 1980 um documento¹⁴⁰ objetivando levantar as atribuições do supervisor a nível central, regional e de unidade escolar. Esse documento elaborado pela divisão tem como objetivo orientar o supervisor, não em caráter conclusivo, mas para ser considerado até que o manual (oficial) de Supervisão seja reformulado.

Segundo esse documento, as atribuições do Supervisor Pedagógico são:

- Integrar as ações da Supervisão Escolar com outras envolvidas no processo educacional, através de contatos com os diversos setores da educação para conhecimento das diretrizes, bem como, participação

¹³⁹ O Estatuto do Magistério, reestruturado por uma Comissão de educadores, se encontra em fase de aprovação na Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (1983).

¹⁴⁰ SEC. Superintendência de Apoio Técnico e Pedagógico - Divisão de Supervisão Pedagógica. Atribuições do Supervisor. Goiânia, 1980. (documento mimeografado).

na execução de projetos integrados e definição de níveis de atuação.

- Planejar as ações da Supervisão Pedagógica, através de diagnóstico das necessidades do sistema educacional como um todo e, em particular, da unidade escolar.
- Desenvolver programas e projetos de treinamentos e/ou atualização de técnicas envolvidas na ação pedagógica.
- Coordenar as atividades de planejamento, execução e avaliação.
- Assessorar o pessoal técnico-pedagógico envolvido no processo ensino-aprendizagem e orientar os docentes no desempenho das atividades de regência, mediante observação de aulas e orientação de métodos e técnicas de ensino e preparação de recursos áudio-visuais.

Em 1982, a Unidade de Recursos Técnicos da SUPATP, à qual se encontra vinculada a Divisão de Supervisão Pedagógica, elaborou um diagnóstico¹⁴¹ visando direcionar a elaboração das metas que norteariam a montagem do seu plano de trabalho, a partir desse ano. Esse diagnóstico evidenciou:

- a má qualidade do ensino, ocasionada pela pouca importância dada pelo professor na avaliação do aluno (aplicação de apenas um instrumento de avaliação); pelo desvio de função do técnico; pelo desinteresse do pessoal administrativo pela ação técnico-pedagógica;
- a falta de atualização do corpo técnico-pedagógico e docente das unidades escolares;
- deficiências a nível central, devido à desatualização da equipe central de Supervisão Pedagógica em Medidas Educacionais, inovações metodológicas, em

¹⁴¹ SEC. Superintendência de Apoio Pedagógico. Unidade de Recursos Técnicos. Programação para 1982. Goiânia, jan. 1982. (documento mimeografado).

Supervisão Escolar, nas áreas do núcleo comum e formação especial a nível de 1º e 2º graus;

- necessidade de desenvolver experiências pedagógicas e educacionais; gratificar os técnicos que fazem assistência técnica e trabalham em um só expediente; imprimir documentos subsidiários à implementação de currículo; integrar a Faculdade de Educação e Secretaria de Educação na realização dos estágios supervisionados; ampliar o material de consumo e fonte de pesquisa; criar consultoria para subsidiar o supervisor a nível central; organizar o fluxo de comunicação entre nível central e as unidades escolares; participar da elaboração e divulgação dos recursos didático-pedagógicos da Unidade Material de Ensino-aprendizagem (UMEA);
- acompanhamento insuficiente na implementação dos guias curriculares.

Diante desse diagnóstico, a Unidade de Recursos Técnicos elaborou as seguintes metas a serem atingidas no ano de 1982:

- Implementação sistemática dos guias curriculares de 1º grau, através da cooperação técnica às equipes de Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica dos setores de ensino das Delegacias Regionais de Educação, Metropolitana e professores das Unidades Escolares de 1º grau.
- Acompanhamento sistemático no processo de alfabetização em 1.150 classes, num total de 40.250 alunos, através de assessoramento direto e ao professor.
- Assessoramento à ação educativa numa unidade escolar da Capital, para observação do rendimento escolar, frente a utilização de métodos, técnicas e documentos pedagógicos produzidos pela Divisão de Supervisão Pedagógica.
- Dinamização do Processo de Orientação Educacional e de Supervisão Pedagógica, estabelecendo intercâmbio com as Universidades, Delegacias Regionais,

Metropolitana, Unidades escolares e órgãos vinculados à Educação de outros Estados.

- Complementação salarial a Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais da equipe central que prestam assistência técnica aos setores de Ensino e unidades escolares das 25 Delegacias Regionais de Educação.
- Assessoramento técnico aos orientadores educacionais, supervisores pedagógicos e/ou coordenador, na implementação de currículo das unidades escolares de 2º grau da Capital e interior.

A Divisão de Supervisão Pedagógica elaborou, com base nessas metas, seu plano de trabalho para o ano de 1982, tendo em vista a melhoria da ação supervisora e do processo técnico-pedagógico na Rede Estadual de Ensino. Esclarece, no entanto, que sua execução dependerá das condições de trabalho levantadas pela equipe responsável pela sua execução, tais como recursos humanos disponíveis, liberação de carros, recursos financeiros e assistência durante as viagens, e ainda, complementação salarial, visto que, dado o curto período de permanência no interior, durante o atendimento, o técnico duplica suas horas normais de trabalho, a fim de assistir melhor os técnicos do interior nos seus respectivos horários de trabalho.

O Plano Anual de Trabalho da Divisão de Supervisão Pedagógica de 1982 tem como objetivos gerais:

- prestar assistência técnica aos Núcleos de Supervisão das Delegacias Regionais de Educação e Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino;
- orientar, acompanhar e avaliar a ação supervisora na Rede Estadual de Ensino;
- promover a melhoria e aprimoramento da ação supervisora.

Como objetivos específicos o Plano Anual de Trabalho da Divisão de Supervisão Pedagógica apresenta o que se segue:

- assessorar os coordenadores de Núcleos e Supervisores de unidade escolar da Rede Estadual de Ensino;
- implementar os Guias Operacionalizados de 1º grau;
- orientar assistematicamente e implementar a utilização das Propostas Curriculares de 2º grau;
- assistir sistematicamente aos Coordenadores de Núcleo no processo de desenvolvimento da ação supervisora;
- orientar, diretamente, o processo pedagógico, através da dinamização de técnicas e utilização de materiais de ensino-aprendizagem, consoantes com a realidade escolar;
- co-participar em atividades integradas coordenadas pelas Unidades de Currículo, Material de Ensino-aprendizagem e pela Divisão de Orientação Educacional, na área pedagógica.

O Assessoramento técnico aos Coordenadores de Núcleo e Supervisores de Unidade escolar da Rede Estadual de Ensino será feito através de visita aos Núcleos de Supervisão das Delegacias Metropolitana e Regionais e Unidades Escolares do interior, mediante a liberação de recursos financeiros e carros para viagem; reuniões com os Coordenadores de Núcleo e Supervisores de Unidade Escolar; levantamento de dificuldades e proposição de sugestões alternativas, visando a correção das falhas e melhoria da ação supervisora.

A implementação dos Guias Curriculares de 1º e 2º Graus, será feita, através de produção de material subsidiário (apostilas); verificação quanto ao recebimento e utilização durante o planejamento curricular e execução do mesmo; orientação quanto às dificuldades encontradas na sua utilização.

O acompanhamento, controle e avaliação do processo de alfabetização de 1.150 classes da Rede Estadual de Ensino, deverá ser desenvolvido através de visitas às classes de 1ª série das unidades escolares selecionadas; promoção de reuniões com os supervisores das unidades escolares envolvidas e professores de 1ª série dessas unidades escolares; entre-

vistas com os professores dessas 1^{as} séries; análise dos instrumentos de avaliação aplicados no decorrer do processo ensino-aprendizagem e verificação do desempenho do aluno em classe, mediante análise das atividades desenvolvidas e conversa com os mesmos.

As propostas de soluções alternativas aos problemas detectados na ação supervisora, deverão ser feitas através de diagnóstico da ação supervisória junto aos coordenadores.

A assistência sistemática, aos Coordenadores de Núcleo de processo de desenvolvimento da ação supervisora, será feita através de montagens de uma sistemática de acompanhamento do trabalho dos Coordenadores de Núcleo.

A orientação direta do processo pedagógico e educacional numa unidade escolar da Capital - trabalho integrado com a Divisão de Orientação Educacional - deverá ser feito mediante a montagem de um plano de ação integrado de Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional na linha de Pesquisa em Ação.

A participação em cursos, seminários, conferências relativas a assuntos pedagógicos e educacionais deverá ser feita através de contatos com Universidades e órgãos ligados à Educação e através de promoção de encontros, seminários, círculo de estudos e consultoria.

A coparticipação em atividades integradas com todas as unidades da SUPATP deverá ser feita através da elaboração de instrumentos para acompanhamento e avaliação das propostas curriculares e elaboração de mecanismo para acompanhamento de estágio de 2º Grau.

A situação da Supervisão é a seguinte: na SEC, o supervisor é o elemento mobilizador da política do MEC, encarregado da execução do que se programa para todo o Brasil.

Insatisfeito, o supervisor de Goiás tentou e tenta ainda voltar à Supervisão realizada no período do CTM. A mentalidade técnico-burocrática está instaurada. Entretanto, a consciência que lhe foidada de líder do processo ensino-aprendizagem é contraditória ao executor em que ele se transformou. É esta a única crítica que se faz na SEC, pela maioria dos supervisores que lá atuam.

Fora da SEC, entre os supervisores de campo, na Associação de Supervisores, algumas críticas são efetuadas. A contradição evidenciada entre o discurso de liderança e a prática de executor faz o supervisor colocar o problema como sendo sem solução, gerando uma contradição entre a teoria e a prática. Dizemos sem solução porque eles consideram que a teoria, ou seja, o modelo teórico verdadeiro é o modelo de Inhumas e que a prática é impedida pela política partidária ou pela pouca seriedade do supervisor.

As entrevistas, versando sobre a situação atual da Supervisão, confirmam esta posição.

Na Faculdade de Educação, o questionamento é semelhante: ao lado de posições de luta por um novo modelo de supervisor, sobrevive o saudosismo do CTM; há ainda aqueles que propõem a extinção da Supervisão.

A questão primordial deste trabalho, que buscou definir o objetivo, a natureza e a função da Supervisão, através de estudo de sua gênese histórica chega ao final como uma interrogação.

O supervisor, o elemento-chave, líder do processo ensino-aprendizagem, necessário e insubstituível em cada escola, é a resposta, modelo vigente desde a implantação do curso do PABAE. Entretanto, a sociedade, em seu dinamismo feito de contradições, levanta o questionamento ao supervisor, à escola brasileira e ao modelo capitalista dependente, vigente no Brasil.

CONCLUSÃO

O caminho percorrido neste trabalho apresenta dupla face: existência de uma Supervisão Escolar concebida num modelo técnico-burocrático desde a sua implantação; um questionamento ao supervisor, melhor dizendo, à educação e à sociedade brasileira.

Na verdade, como a educação, a Supervisão Escolar é manifestação da existência social concreta e das contradições que a constituem. A prática do Supervisor não é desligada do que se passa na sociedade, da luta que aí se trava, sendo portanto perpassada pela contradição. A Supervisão em seu modelo técnico-burocrático é um instrumento de reprodução ao mesmo tempo que a nega e, pela contradição, surge o questionamento.

Este espaço é reservado a conclusões. Como Concluir em meio a contradições? O que podemos fazer, à guisa de conclusão, é reassumir as posições e ousar, num momento de liberdade e sonho, propor caminhos.

A origem da Supervisão Escolar no Brasil está inserida no processo de influência norte-americana que se deu através de acordos e convênios em quase todas as áreas da sociedade brasileira.

A sequência dos eventos relacionados à ajuda dos Estados Unidos ao Brasil evidenciou, no conjunto, uma linha de ação determinada no sentido de influenciar o Brasil não só numa mudança de mentalidade para o desenvolvimento mas também na formação de um mercado da tecnologia e produtos norte-americanos.

Aos poucos, o Brasil submeteu-se ao imperialismo norte-americano absorvendo o modelo de educação para o desenvolvimento calcado na visão tecnológica do ensino.

O modelo de Supervisão imposto pelo PABAAE e DAP seguido pelo CTM de Inhumas perdura até hoje. A sua grande área de atuação é, segundo o MEC: "participação no processo de planejamento curricular e coordenação do processo ensino-aprendizagem; tem como funções básicas: planejamento, coorde-

nação, avaliação e assessoramento"¹⁴²

A Supervisão, segundo Valnir Chagas, se constituiu nos últimos tempos uma das mais felizes experiências do ensino fundamental brasileiro".¹⁴³ O modelo prevê que o supervisor seja o líder do processo de ensino-aprendizagem e o representante da política educacional na prática da escola, garantindo a "Unidade" da Educação Nacional e a legitimidade dos fins educacionais legais da Educação Brasileira.

A política nacional é elaborada pelos órgãos do Poder Executivo, em plano federal ou seja, nas secretarias de planejamento e nos ministérios diretamente vinculados à educação, configurando uma reduzida participação da sociedade em geral nas decisões relativas a objetivos e estratégias. Esta política é expressa nos planos nacionais de desenvolvimento (PND), ao qual se conectam os planos setoriais de educação, cultura e desportos elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Pela vinculação de verbas, por outro lado, existem sistemáticas específicas para a utilização de recursos, principalmente no ensino de 1º grau.

Tendo como ponto de partida o plano setorial e as sistemáticas operacionais, as Unidades da Federação, por sua vez, formulam seus planos estaduais a partir dos quais as Secretarias de Educação elaboram as diretrizes que deverão orientar os planos globais das escolas. Configura-se, pois, um processo decisório autoritário, característico das estruturas piramidais, cujo poder se concentra no topo.

A Supervisão Escolar institucionalizada, por lei segue o modelo tecnicista de inspiração liberal impregnado na mentalidade dos educadores oriundos do Ponto IV e PABAE.

Em Goiás, como nos outros Estados, organizou-se dentro do mesmo sistema piramidal, no esquema autoritário de de

¹⁴² MEC/DEM: *Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional; fatores da melhoria da qualidade de ensino*, Brasília, 1977.

¹⁴³ Parecer nº 252/69, de 11 de abril de 1969. In: *Currículos mínimos dos cursos de nível superior*. MEC/CFE. 1992. p. 284.

cisões e controle. Há um nível Central (na SEC) que emite diretrizes para as equipes Regionais (Delegacias de Ensino) que por sua vez dirigem e controlam os supervisores das Unidades Escolares.

A Supervisão Escolar, segundo os diagnósticos efetuados para a implantação dos convênios, objetivava a recuperação do professor leigo e a garantia da unidade do sistema educacional, sua eficiência e eficácia. Quanto a garantia da unidade do sistema, a Supervisão se realiza executando o Plano Setorial de Educação emanado do MEC. Garante a eficiência no que diz respeito a currículos oficiais não conseguindo a eficácia porquanto a situação do ensino no país é cada vez mais caótica. Em Goiás, na década de sessenta, 70% dos professores em exercício eram leigos. No entanto, esse alto índice perdura até hoje não tendo sido alterado com o trabalho supervisório, evidenciando que seu objetivo inicial não foi alcançado. Entretanto, a supervisão continua ainda hoje acrediatando que a solução para a melhoria da qualidade de ensino se encontra em suas mãos. O Supervisor ainda mantém a pretensão de promover o ensino assumindo o seu comando, introduzindo instrumentação metodológica sofisticada, coordenando e dirigindo a prática dos professores, treinando os mesmos através de cursos os mais variados.

O questionamento à Supervisão Escolar levantado no Brasil foi num primeiro momento dentro da escola. As contradições existentes foram interpretadas como contradições entre a teoria e a prática. O Supervisor está mal preparado; seria necessário tecnologia mais avançada, treinamento de professor mais eficiente. A Supervisão teria total sucesso se não houvesse choque de autoridade com os diretores nomeados politicamente. É importante salientar que até mesmo nas críticas ao fracasso da Supervisão, o modelo esperado e pretendido é aquele imposto pelo PONTO IV e PABAAE.

Os relatórios da Divisão de Supervisão Escolar em Goiás evidenciam que a mentalidade tecnocrática foi bem sucedida podendo-se concluir que o objetivo não declarado da imposição de uma racionalidade técnica foi alcançado. A supervalorização das técnicas (o fazer) desvinculadas de sua inspiração teórica (o saber) é um dos resultados do modelo im

plantado. Cabe aqui a crítica de Dumerval Trigueiro à Pedagogia e Didática, no Brasil: "são receituários que poderiam ter algum mérito como tentativas programáticas, feitas modestamente em volta da experiência. Na verdade, é o contrário que acontece, esse conjunto de normas, muitas vezes nem programáticas nem científicas, pretende com arrogância dogmática, controlar a prática pedagógica com a autoridade da ciência".¹⁴⁴

As análises críticas efetuadas mostraram a Supervisão como instrumento de organização do Estado, criado para controlar o desempenho do sistema de Ensino. Assim a Supervisão aparece mais preocupada com a execução do que com o processo de decisão; mais como qualidade da ação do que com a finalidade desta; cuida mais dos meios do que dos conteúdos; atua com os instrumentos sem conhecimento dos pressupostos teóricos. O supervisor, que no modelo é definido como líder e planejador, na realidade concreta passa a fiscal e consumidor de técnicas e decisões de "outros" porque se ocupa do fazer sem se deter para questionar os rumos de seu trabalho.

Na continuidade de seu trabalho as contradições se evidenciam mais agudamente atingindo o modelo de supervisão e a própria sociedade. A operacionalização de normas rígidas e unificadas, oriundas da cúpula do sistema se tornou cada vez mais difícil, configurando o distanciamento entre o sistema formal e a realidade, entre o oficialmente proclamado e a prática. A separação entre a decisão (na cúpula) e a execução (do supervisor) dota a cúpula do sistema de amplo controle sobre o ensino, o que é exatamente funcional, de vez que ele se constituiu num importante meio de comunicação dos objetivos políticos e econômicos mais amplos através da internalização e veiculação de normas, valores e padrões de comportamento coerentes com o modelo de desenvolvimento pretendido.

O Supervisor Escolar passa a ser, nesta ótica, o ele

¹⁴⁴ MENDES, Dumerval Trigueiro. *Fenomenologia do processo educativo. Separata da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro (134). abril/junho, 1974, p. 152.*

mento de controle que deverá assegurar a concretização dos objetivos propostos ao Sistema de Ensino. Sua posição passa a ser equivalente a de um agente numa empresa: compatibilizar os interesses dos proprietários e dos agentes produtivos, que na concepção taylorista, subjacente às modernas teorias de organização, são possíveis de compatibilização. Disso decorre a função do supervisor de restaurar o equilíbrio através da correção das disfunções surgidas durante a execução, ou seja, ajustar a realidade ao modelo. Entre a contradição de um modelo formal, único, estático e uma realidade dinâmica, situa-se um supervisor destituído de poder de decisão e de autonomia, decorrente da centralização das decisões expressas nas leis e nos planos.

O modelo de Supervisão implantado reduz os graves e complexos problemas que se manifestam a nível educacional - evasão, repetência e má qualidade de ensino - a problemas meramente técnicos, passíveis portanto de soluções técnicas, das quais o supervisor deve ser o depositário de "fórmulas" e "receitas". Ora, "essa concepção da educação supõe que a mesma nada ou quase nada tem a ver com a sociedade, como a estrutura econômica, o poder, a existência concreta da estrutura de classes. Esta visão de educação não concebe a relação dialética existente entre educação e sociedade, segundo a qual a sociedade determina a educação, mas é determinada por ela também. Em decorrência, a educação é tida como neutra, desinteressada, essencialmente técnica, ficando, assim, camuflada a natureza sócio-política da prática pedagógica. Mas, enquanto realidade concreta, a educação é um fenômeno essencialmente político, uma manifestação das relações de poder existentes na sociedade a nível político, econômico, social, histórico e cultural. O ato educativo e a prática supervisória não são neutros, descomprometidos das relações de poder existentes na sociedade; queiramos ou não, a educação é, em virtude de sua própria natureza, um ato político, essencialmente comprometido com as relações de poder existentes na sociedade, com a reprodução da divisão social, com a acumulação do capital".¹⁴⁵

¹⁴⁵ COELHO, Ildeu Moreira. *A Função do Pedagogo na sociedade brasileira hoje*. Goiânia, Departamento de Educação da UCG (1), 1980, p. 4-5.

A restrição do poder do supervisor na Escola à tarefa de controle da execução de um modelo dito neutro e objetivo, é também ela um ato político destinado a reproduzir e legitimar a divisão social do trabalho que se tem na sociedade capitalista. A aparência de "natural" e "racional" atribuída à divisão do trabalho na escola nada mais é que a própria racionalidade capitalista, da qual o taylorismo é a encarnação e a expressão, que, em nome de uma crescente eficiência na execução das tarefas, de uma maior racionalização do trabalho, fragmenta o seu processo, separando radicalmente, de um lado, os que sabem, planejam e decidem e, de outro, os que fazem, executam".¹⁴⁶

Nosso trabalho revelou a contradição da Supervisão dos dias de hoje. Se por um lado a Supervisão em seu modelo técnico-burocrático aparece à experiência como necessário ao bom desempenho da atividade docente, o seu histórico evidenciou que foi necessário para o desenvolvimento - da dependência brasileira ao "know-how" norte-americano. Se por um lado, enquanto teoria, a Supervisão aparece como sistematização e ordenação das regras do fazer pedagógico, por outro lado, a Supervisão evidenciou-se como teoria do controle e da submissão a um poder central. A prática da Supervisão, - técnicas prontas, exigências da racionalidade teórica - mostraram no decorrer destes 10 anos a robotização do professor (do próprio supervisor) que se demitiu ou que foi demitido do seu papel de educador.

A implantação da supervisão trouxe graves consequências para a educação: a crescente incompetência do professor, pela interposição entre ele e seus alunos do supervisor. Daí, "a simples existência da Supervisão na escola legitima a divisão social do trabalho e, portanto, a expropriação do saber e da competência do professor, tornando praticamente impossível a compreensão e o controle do processo de escolarização pelo professor, bem como, negando-lhe o poder de deci-

¹⁴⁶ COELHO, Ildeu Moreira. *A questão política do trabalho pedagógico*. In: *o Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1982 (Biblioteca Nacional, 1). p. 32-33.

são e rejeição. Consagra, pois, a completa separação entre o ato de ensinar-educar e seu controle e direção, estabelecendo, apenas, uma relação de simples exterioridade entre ação-execução e pensamento-decisão-direção-controle".¹⁴⁷

A divisão entre supervisor (especialista) e professor (não especialista) evidencia a desvalorização do professor, reduzido à condição de mero executor e, portanto, colocado em posição inferior na estrutura hierárquica da escola e com salário mais baixo. Ficando para o professor, apenas, a execução, visto que tudo já foi decidido e programado em outra instância. Dessa forma, subestima-se a capacidade reflexiva do professor, reprimindo sua capacidade intelectual e criadora, reduzindo seu trabalho a uma repetição interminável de uma série de atividades parceladas.

A consequência deste modelo técnico-burocrático não foi a melhoria do ensino mas a incompetência do professor que deve ter no supervisor aquele que o treina, que dosa seu conteúdo, que demonstra como ele deve dar aulas, que escolhe sua metodologia e seu livro didático e que elabora suas provas mensais. O modelo de supervisão, longe de ser neutro evidentemente é político como toda ação pedagógica. Serve à manutenção da sociedade e da escola brasileira atual. A contradição não se situa pois entre a teoria e a prática mas entre um modelo teórico-prático e a realidade.

Recuperar a Supervisão em sua dimensão educativa vale dizer, dimensão sócio-política, apontar seus compromissos, seus limites e suas possibilidades é tarefa que extrapola a finalidade da conclusão deste trabalho. Entretanto, pelo fato de vivermos o modelo de Supervisão imposto ao país e de estarmos inseridos em sua contradição ousamos continuar.

O serviço de Supervisão existe, o curso de formação do Supervisor existe, o espaço aberto ao trabalho do especialista está na escola. Sendo a escola dimensão da sociedade, este espaço está aberto na sociedade brasileira. Quais são

¹⁴⁷ COELHO, Ildeu Moreira. *Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira. IV Encontro Nacional dos Supervisores de Educação. Fortaleza, 1981 (doc. mimeografado). p. 9.*

as exigências que vemos em nossa sociedade? Quais são as lutas que se travam hoje em nossa sociedade e em nossa escola? É a prática social de participação, distribuição e democratização que irão apontar os caminhos da superação da supervisão, da escola e da sociedade.

Há na escola e na sociedade de hoje uma exigência de participação que se opõe à atual forma da Supervisão, mascarada de divisão do trabalho. Ao supervisor cabe rejeitar os planos "empacotados" e lutar juntamente com os professores pelas decisões capazes de solucionar os problemas da escola. Há uma exigência de democratização que significa na escola a luta do supervisor por uma escola pública e gratuita que dê possibilidades aos subalternos de se organizarem e defenderem seus interesses. Há enfim uma exigência na sociedade e na escola de distribuição de renda que garanta melhores condições de vida e trabalho para todos.

O movimento da Supervisão Escolar terá pois que se inserir num movimento social mais amplo, de toda a sociedade civil que busca um modelo de sociedade mais justa. Seria contraditório o supervisor que continuasse trabalhando neste modelo controlador. Entretanto não é tarefa fácil vencer o condicionamento de um modelo importado e implantado há mais de 25 anos. Sentar-se com professores sem mecanismos de controle, ouvir os que fazem a prática pedagógica, ser ao mesmo tempo educador e educando, ver sem vigiar, coordenar sem dirigir e nem punir são aspectos de uma prática a ser experimentada e teorizada.

Seria este o novo modelo de Supervisão? Não porque não se trata de modelo mas de um primeiro passo. Educação é processo pelo qual a humanidade vai aprendendo a viver. Modelos são receitas para se reproduzir e não para se superar. O importante é corroborar com o movimento social que se faz na sociedade. A saída "está nas saídas que o movimento social puder encontrar".¹⁴⁸

O supervisor como educador pode e deve, dentro da escola, participar das lutas para uma nova escola e uma nova sociedade.

¹⁴⁸ CURY, Carlos R. Jamil. *Exigências sociais e políticas para a Supervisão Educacional*. Fortaleza, IV Encontro Nacional de Supervisores de Educação, 1981. p. 20.

BIBLIOGRAFIA

01. ALENCAR, Francisco et alii. História da sociedade brasileira. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1979.
02. AMMANN, Safira Bezerra. Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1981.
03. AQUINO, Rubim Santos Leão et alii. História da sociedade: das sociedades modernas às sociedades atuais. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1978.
04. ARAGÃO, João Guilherme de. Resultados e Perspectivas do sistema de Cooperação bilateral do Ponto IV. Revista do Serviço Público. Rio de Janeiro, ano XXII, 1 (84): 34-46, jul. 1959.
05. ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo, Cortez / autores associados, 1981.
06. AZEVEDO, Leda M.F. & MELO, Madalena C. Conteúdo da prática pedagógica: uma reflexão. Inter-ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG. Goiânia, 5 (8):45-9, 1981.
07. BANDEIRA, Moniz. Presença dos Estados Unidos no Brasil: dois séculos de história. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
08. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tradição Tecnológica e sistema de ensino no Brasil. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 1 (2): 60-9, jan. 1979.
09. BOURDIEU, P.V. & PASSERON, Jean Claude. A Reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo, Francisco Alves, 1975.
10. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário - PAMP. Relatório Geral do encontro nacional de supervisores chefes. Rio de Janeiro, Departamento Nacional de Educação, dez. 1966.
11. _____. Ministério da Agricultura. Missões rurais de educação: a experiência de Itaperuna. Rio de Janeiro, Serviço de Informação Agrícola, 1952.
12. _____. Ministério da Educação e Cultura. Supervisão pedagógica e Orientação Educacional: fatores da melhoria da qualidade do ensino. Brasília, Departamento de ensino Médio, 1977.
13. _____. USOM-B. Analysis of the USOM education program: with special reference to Elementary Education Project in Belo Horizonte. Belo Horizonte, oct. 1957. (doc. mimeografado).
14. _____. USOM-B. Relatório anual do programa conjunto de educação Brasil - Estados Unidos. Belo Horizonte, jan./dez. 1957.

15. BRASIL, Secretaria Geral. Acordos, contratos, convênios. Rio de Janeiro, Serviço de Documentação, 1967.
16. _____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 20 de dez. de 1961. Rio de Janeiro, Coleção A.E.C., 1965.
17. _____. Ministério da Educação e Cultura. Plano Trienal de educação (1963/1965). Brasília, Imprensa Nacional, 1964.
18. _____. Ministério da Educação e Cultura. Plano nacional de Educação. Rio de Janeiro, 1962.
19. _____. INEP. Relatório brasileiro da Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina. Santiago/Chile, 5 a 19 mar. 1962.
20. _____. INEP. A análise da situação atual do INPE proposta de reformulação de sua estrutura e objetivos. Rio de Janeiro, 1971. (doc. preliminar mimeografado).
21. _____. INEP. Relatório final do II plano de operações de aperfeiçoamento de pessoal (1967/69). Projeto Conjunto MEC/INEP/UNESCO/UNICEF.
22. _____. Ministério do Planejamento e Coordenação econômica. Grandes objetivos da educação brasileira. In: Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social. Rio de Janeiro, Departamento de Imprensa Nacional, 1967.
23. _____. Leis, decretos, acordos, etc. Decreto nº 45.660, de 30 de março de 1959. Dispõe sobre o funcionamento do Escritório Técnico de Coordenação dos Projetos e Ajustes Administrativos do Ponto IV. Diário Oficial. Rio de Janeiro, 30 de março de 1959. p. 66 e 66.
24. _____. Escritório do Governo Brasileiro para a Coordenação do Programa de Assistência Técnica (Ponto IV). Projeto de expansão do sistema de ensino primário e médio - Rio de Janeiro, COCAP - Setor de Comunicações e Arquivo, mar., 1953.
25. _____. Acordo sobre serviços técnicos especiais entre o governo dos Estados Unidos da América e o governo dos Estados Unidos do Brasil. Decretos Legislativos/Senado Federal. Rio de Janeiro, 1959. p. 712-20.
26. _____. Acordo Básico de Cooperação técnica entre Brasil e Estados Unidos da América. Decretos Legislativos/Senado Federal. Rio de Janeiro, 1959. p. 707-9.
27. _____. Decreto Legislativo nº 16, de 12 de nov. 1959. Dispõe sobre a aprovação do Acordo Básico de Cooperação Técnica e o Acordo sobre programa de serviços técnicos especiais. Decretos Legislativos/Senado Federal. Rio de Janeiro, 1959. p. 721-2.
28. _____. Decreto nº 65.476, de 21 de out. 1969. Dispõe sobre as atividades de Cooperação técnica internacional e dá outras providências. Diário Oficial. Brasília, 22 out. 1969. p. 9035-6.

29. BRASIL. Decreto nº 56.979, de 01 de out. 1965. Cria o "Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso" e dá outras providências. Diário Oficial. Brasília, 11 out. 1965. p. 10.349.
30. _____. Decreto nº 50.420, de 07 de abr. 1961. Dá nova redação ao Decreto nº 45.660 de 30 de mar. 1950, alterando a designação do Escritório Técnico de Coordenação e ajustes administrativos do Ponto IV para Escritório do Governo Brasileiro para Coordenação do Programa de Assistência Técnica (Ponto IV). Atos do Poder Executivo. Brasília, 1961. p. 51-2.
31. _____. Lei nº 3.692, de 15 dez. 1959. Institui a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Atos do Poder Legislativo. Rio de Janeiro, 1959. p. 44-51.
32. _____. Decreto nº 1.040, de 23 maio 1962. Cria a Comissão de Coordenação da "Aliança para o Progresso". Diário Oficial. Brasília, maio 1962.
33. _____. Prorrogação do acordo relativo ao Programa de Cooperação Técnica em matéria de educação industrial-vocacional. Rio de Janeiro, Coleção de Atos Internacionais, dez. 1960.
34. _____. Renovação do acordo sobre a vinda de técnicos americanos para a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. Rio de Janeiro, Coleção de Atos Internacionais, dez. 1952.
35. _____. Vocational Industrial education program. Rio de Janeiro, mar. 1946.
36. CADERNOS DO CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (CEDES). São Paulo, nºs 2, 6 e 7, Cortez/autores associados, 1981/82.
37. COELHO, Ildeu Moreira. Questão política do trabalho pedagógico. In: O Educador: vida e morte. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1982. (Biblioteca Nacional, 1).
38. _____. A função do pedagogo, na sociedade brasileira, hoje. Seminário sobre a formação do educador. Goiânia, Departamento de Educação da UCG (1): 1-18, 1980.
39. CUNHA, Luis Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
40. CUNNINGHAM, J. Lyle. Programa de cooperação administrativa entre o Brasil e os Estados Unidos da América do Norte. Trad. de Augusto de Rezende Rocha. Revista do Serviço Público - Rio de Janeiro, ano XV, 3 (2): 62-64, ago. 1952.
41. CURY, Carlos R. Jamil. Categorias possíveis para uma aproximação do fenômeno educativo. Revista Educação & Sociedade. São Paulo, ano I (2): 121-27, jan. 1979.
42. _____. Exigências sociais e políticas para a Supervisão Educacional. Fortaleza, IV Encontro Nacional de Supervisores de Educação, 1981.

43. DUARTE, Sérgio Guerra. A presença americana na educação nacional. Cadernos Brasileiros, Rio de Janeiro, (46): 35-59, mar/abr. 1968.
44. ELIAS, Nazira Fátima et alii. Estágio de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional: relato de uma experiência. Inter-ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG. Goiânia, 5 (8):73-7, 1981.
45. ENCONTRO NACIONAL DE SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO, 1., a supervisão no sistema educacional brasileiro. Anais. Porto Alegre, Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul-ASSERS, out. 1978.
46. _____. 2., a função supervisória no contexto educacional. Anais. Curitiba, Associação Paranaense de Supervisores de Educação-APARSE, out. 1979.
47. _____. 3., educadores em busca de caminhos. Anais. Goiânia, Associação dos Supervisores Escolares do Estado de Goiás - ASSUEGO, out. 1980.
48. ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, INC. Extradition to Gabrinus. Chicago, Printed. 1962.
49. FILHO, Joaquim Faria Gões. Assistência Técnica. In: Relatório brasileiro para a Conferência sobre educação e desenvolvimento social na América Latina. Santiago/Chile, mar. 1962. p. 222.
50. FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
51. FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, EDART, 1977.
52. GANDINI, Raquel C. Tecnocracia, Capitalismo e educação em Anísio Teixeira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
53. GERIBELLO, Wanda Pompeu. Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra. São Paulo, Atlas, 1977.
54. GOIÁS. Lei nº 8.401, de 17 de jan. de 1978. Estatuto do Magistério Público Estadual. Carreira do Magistério.
55. _____. Secretaria de Educação e Cultura. Sistema de Supervisão Pedagógica: referencial teórico. Goiânia, Núcleo de Supervisão Pedagógica/Departamento do Ensino de 2º grau, 1974.
56. _____. CONCISA: Diagnóstico da Secretaria de Educação e Cultura. Goiânia, jan. 1975.
57. _____. Secretaria de Educação e Cultura. Divisão de Supervisão Pedagógica. Plano anual de trabalho. Goiânia, 1978.
58. _____. ASSUEGO. Estatuto da Associação dos Supervisores Escolares do Estado de Goiás. Goiânia, Gráfica e Editora Piloto, 1980.
59. _____. Secretaria de Educação e Cultura. Regulamentos e Regimentos. Goiânia, Coleção Reforma Administrativa, 1979.

60. GOIÁS. Secretaria da Educação e Cultura. Superintendência de Apoio Técnico e Pedagógico. Unidade de Recursos Técnicos. Manual de Supervisão Pedagógica. Goiânia, 1977.
61. _____. Delegacia Metropolitana. Divisão de Assuntos Educacionais. Relatório das dificuldades encontradas na Unidade Escolar. Goiânia, 1981. (documento mimeografado).
62. _____. Secretaria da Educação e Cultura. Módulos Escolares. Goiânia, 1976.
63. _____. Secretaria da Educação e Cultura. Módulos Escolares. Goiânia, 1981.
64. _____. Decreto nº 239 de 20.11.65. Diário Oficial do Estado de Goiás. Goiânia, nº 9.862, ano 126/7, dez. 1965.
65. _____. Centro de Treinamento do Magistério de Inhumas. Plano de Curso/Curso de formação de professores - supervisores para o ensino primário. 1971.
66. _____. Secretaria da Educação e Cultura. Sistema de supervisão pedagógica I e II graus. Goiânia, 1974.
67. GOLDMANN, Lucien. Ciências humanas e Filosofia: que é a Sociologia? 6. ed. São Paulo, DIFEL, 1978.
68. HALL, Robert King. Problemas de Educação rural. Rio de Janeiro, MEC/INEP, (47), 1950.
69. IANNI, Octávio. Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970). 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
70. _____. Imperialismo e Cultura. Petrópolis, Vozes, 1976.
71. LACERDA, Alice Bueno et alii. Histórico da Supervisão Escolar no Estado de Goiás. Goiânia, Universidade Federal de Goiás - Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação, 1973.
72. MARINHO, Maria Marlene. As funções do Técnico de Supervisão no ensino de primeiro grau em Goiânia-Goiás: relação entre seu desempenho e os princípios da Supervisão Escolar. Goiânia, Ed. UFG, 1980 (Coleção Teses Universitárias).
73. MEC. Conselho Federal de Educação. Parecer 252 de 11 de abr. de 1969. In: Currículos mínimos dos cursos de nível superior. Brasília, Departamento de documentação e divulgação, 1972.
74. _____. Departamento Nacional de Educação. Programa de aperfeiçoamento do magistério primário. Relatório geral do encontro nacional de supervisores chefes. Rio de Janeiro, dez. 1966.
75. MENDES, Dumerval Trigueiro. Notas para a Filosofia da educação brasileira. Forum Educacional. Rio de Janeiro, ano 1(1):93-110, jan/mar. 1977.
76. _____. Fenomenologia do processo educativo. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, (134), abril/jun. 1974.

77. MINAS GERAIS. Relatório do Programa Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar - PABAE - 1956/1964. Belo Horizonte, Centro de Artes Gráficas do PABAE, nov. 1964.
78. _____. Programa de orientação e modelo de plano de ação do PABAE, Belo Horizonte, jun. 1957. (doc. mimeografado).
79. MONTEIRO, Margarida M. de Jesus. Mecanismos do Planejamento educacional brasileiro: sua implantação no Estado de Goiás. Goiânia, ed. UFG, 1980. (Coleção Teses Universitárias).
80. NUNES, Clarice. Escola & Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
81. OLIVEIRA, Marília Lara do Amaral & MONTEIRO, Margarida Maria de Jesus. Reflexos da Filosofia da Educação Brasileira sobre alguns aspectos da formação de supervisores em Goiás. Goiânia, UFG, 1971. (documento mimeografado/circulação interna).
82. PAIVA, Mário Garcia de. Uma experiência pedagógica - PABAE. Belo Horizonte, Centro de Recursos Humanos João Pinheiro - DEF/MEC, 1980. (no prelo).
83. _____. Uma experiência pedagógica - DAP. Belo Horizonte, Centro de Recursos Humanos João Pineiro, 1981. (no prelo).
84. PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo, Loyola, 1973.
85. PASSOS, Alice Santana et alii. Diagnóstico da Supervisão pedagógica do Estado de Goiás. Goiânia, Superintendência de Apoio Técnico e Pedagógico ESEC-GO, set. 1977.
86. PAULA, Vanda Borges de. Modelo Tridimensional da atuação do supervisor pedagógico a nível de 2º grau. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, Tese mestrado, 1981. mimeogr.
87. PROJECT AGREEMENT BETWEEN. The International Cooperation Administrations (CA). An Agency of the government of the United States of America and o Ministério de Educação e Cultura e o Governo do Estado de Minas Gerais. An Agnecy of the Government of the United States of Brazil. June 22, 1956.
88. REVISTA DA EDUCAÇÃO. Jornadas pedagógicas. Goiânia, SEC/GO, (4): 48-9, jul/ago. 1959.
89. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira: a organização escolar. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
90. RIBEIRO, Yvone Campelo. Estudos Sociais. In: Revista de Educação. Goiânia, (54), out/nov. 1963.
91. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis, Vozes, 1978.

92. SAAD, Alfredo Antonio et alii. Teoria e prática na Faculdade de Educação. Goiânia, UFG/FE/Depto. de Fundamentos da Educação, nov. 1981. (documento mimeo/circulação interna).
93. SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: ou a teoria da curvatura da vara. Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE). São Paulo, Ano 1 (1): 23-33, 1981.
94. SCHUCH, Vitor Francisco (org.). Educação no Brasil : Legislação mínima, ensino de 1º, 2º e 3º graus. 3. ed. Porto Alegre, Sulina, 1979.
95. SEC. Superintendência de Apoio Técnico e Pedagógico - Divisão de Supervisão Pedagógica. Atribuições do Supervisor. Goiânia, 1980. (documento mimeografado).
96. _____. Superintendência de Apoio Técnico e Pedagógico. Unidade de Recursos Técnicos. Progração para 1982. Goiânia, jan. 1982. (documento mimeografado).
97. SÉRIE - ESTUDOS - PUC/RJ. A formação do educador: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro, Divisão de Intercâmbio e edições. 1981.
98. SILVA, Eurides Brito & ROCHA, Anna B.S. A escola de 1º Grau. 2. ed. Rio de Janeiro, Edições Bloch, 1974.
99. SKIDMORE, Thomas E. Brasil: de Getúlio Vargas e Castello Branco (1930-1964). 6. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1979.
100. SUCUPIRA, Newton. Princípios da educação de grau médio na L.D.B. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.
101. TAVARES, José Nilo. Cooperação Técnica entre o Brasil e os Estados Unidos. Escritório de Pesquisa Econômica aplicada, 1965. (documento mimeografado).
102. _____. Assistência técnica internacional. Escritório de pesquisa econômica Aplicada, 1965. (documento mimeografado).
103. _____. Educação e imperialismo no Brasil. Revista Educação & Sociedade. São Paulo, 2 (7): 5-52, set.1980.
104. TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 3. ed. São Paulo Paulo, Nacional, 1971.
105. ULHOA, Joel P. Uma proposta de redefinição dos cursos: Pedagogia e Licenciaturas. Inter-ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG. Goiânia, 5(8): 110 - 24, 1981.
106. VALLA, Victor V. A penetração norte-americana na economia brasileira (1898-1928): sempre de acordo ou no-bre emulação? Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1978.
107. ZUNG, Acácia Z. Kuenzer. As implicações do modelo político brasileiro na determinação das funções do Supervisor de Educação. Curitiba, II Encontro Nacional de Supervisores de Educação - APARSE, 1979.

Tese apresentada aos Srs.:

Nome dos
Componentes da
Banca Examinadora

Rui Felipe Almeida de Castro

Maria Helena Baralho Capi

Amador Siqueira

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 28/04/83

Edvaldo V. M.
Coordenador Geral de Ensino

Marina Jureta Costa Calzon
Coordenador Geral de Pesquisa