



REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

26/10/95
João do Amaral

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

VOL. XXI JANEIRO-MARÇO, 1954 N.º 53



REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXI

Janeiro-Março, 1954

Nº 53

SUMÁRIO

Idéias e debates:

Págs.

- ANÍSIO TEIXEIRA, A escola secundária em transformação 3
- J. ROBERTO MOREIRA, O valor da ciência e os estudos educacionais 21
- LÚCIA MARQUES PINHEIRO, Tendências do ensino universitário da pedagogia nos países da Europa Ocidental 48
- ✓ V. E. BLOOMFIELD, Um inspetor de escola secundária na Inglaterra 58

Documentação:

- AMÉRICO BARBOSA DE OLIVEIRA, O ensino, o trabalho, a população e a renda 70
- Financiamento dos sistemas públicos de educação 137

Vida educacional:

- A educação brasileira no ano de 1953 145
- Informação do país 151
- Informação do estrangeiro 163

<p>ATRAVÊS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>D. Vizioli</i>, Exames de admissão e estrutura escolar; <i>Fernando Tude de Souza</i>, Os meios audiovisuais e a educação; <i>John Smith</i>, Recuperação de crianças; <i>José Stênio Lopes</i>, A escola rural no município; <i>Lineu Matos Silveira</i>, Novas tendências do ensino médico no Brasil; <i>Sólon Borges dos Reis</i>, Desenvolvimento do ensino secundário em São Paulo; Da necessidade do regime de tempo integral</p>	166
--	-----

Atos oficiais:

<p>ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 2.165, de 5 de janeiro de 1954 — <i>Dispõe sobre o ensino superior no Instituto Tecnológico de Aeronáutica</i>; Decreto nº 34.700, de 25 de novembro de 1953 — <i>Aprova o Regimento do Instituto Benjamin Constant</i>; Decreto nº 35.053, de 11 de fevereiro de 1954 — <i>Oficializa o Congresso que menciona</i>; Portaria nº 722, de 24 de setembro de 1953 — <i>Divide o território nacional em regiões para efeito de atividades educacionais</i>; Portaria nº 808, de 12 de novembro de 1953 — <i>Expede instrução relativas a atos escolares nas escolas de ensino industrial</i>; Portaria nº 810, de 13 de novembro de 1953 — <i>Institui a Comissão Permanente de Incentivo e Assistência à Biblioteca</i>; Portaria nº 99, de 9 de fevereiro de 1954 — <i>Expede instruções para a concessão de bolsas de estudo nos cursos da Biblioteca Nacional</i></p>	202
---	-----

UM INSPETOR DE ESCOLA SECUNDÁRIA NA INGLATERRA (*)

U. E. BLOOMFIELD

Em primeiro lugar, devo esclarecer o objetivo dessa palestra e mais as credenciais que justificam venha eu falar, perante um auditório tão especializado como este, acerca do trabalho de um inspetor secundário na Inglaterra. Dentro de minhas modestas possibilidades, tenho sido sempre um educador. Ao empregar este termo um tanto pretensioso, faço-o por não conhecer outro que descreva a carreira de um homem que, como eu, foi um conferencista universitário, um professor de ensino secundário, um inspetor do Ministério da Educação e, agora, um representante do Conselho Britânico. Acrescentaria ainda que, assim como a maioria dos meus compatriotas de idade militar, servi nas forças armadas, parte de meus seis anos de serviço tendo sido dedicada à Educação Militar.

Desejo acentuar de logo que concentrarei minha atenção neste trabalho no aspecto *prático* da tarefa de um inspetor, especialmente no que se relaciona com a minha experiência, isto é, a Escola Secundária. Nos últimos anos da década de 30, com sede regional em Birmingham, mas com autoridade sobre toda a área da região central (Midland), exerci minha atividade quase exclusivamente em colégios secundários para meninos, tanto os particulares, do tipo do Wrekin College e várias outras escolas "públicas", como os auxiliados pelo Estado ou mantidos por dotação direta do Estado, como o King Edward's School, de Birmingham, e os que são mantidos exclusivamente pela Local Educational Authority (L.E.A.), como o Dudley Grammar School. Foram numerosos e variados os tipos de escolas secundárias para meninos com as quais lidei na região central (Midland); suas diferenças tinham que ver não somente com o tamanho, mas também com o sistema de relações com a autoridade local e com governo central, e com as camadas da população das quais proce-

diam os alunos. Naquela região, podia-se observar toda a complicada estrutura do sistema educacional inglês numa escala relativamente pequena, e o período a que me refiro vai de 1935 a 1939, antes portanto da introdução do Education Act de 1944.

Disse há pouco que pretendia concentrar minha atenção sobre o aspecto prático da tarefa do inspetor, e emprego prático no sentido de oposto a *teoria*. Creio estar certo ao afirmar que os ingleses em geral não gostam de *teoria* em assuntos de educação e se inclinam sempre a relacionar suas idéias e argumentos à prática. Certa feita, discutindo uma teoria, afirmou um colega meu do Ministério da Educação: "O que na realidade importa é o que na realidade acontece", o que, a meu ver, significa: "o que na realidade acontece na classe". Pois, toda a Administração Educacional resiste ou fracassa na medida das relações especiais que se estabelecem entre o professor e os discípulos e todo o sistema de educação deve depender, estou certo que concordarão comigo, do que "realmente acontece" na classe.

Do ponto de vista do Estado e do controle que ele pode ou não exercer, a educação deve ser dividida em duas partes principais. Será conveniente distinguir entre 1.º) o controle do ensino; 2.º) o controle da administração. Essa distinção sempre existiu no sistema prussiano, de tão larga influência na prática educacional da Europa Ocidental. Um excelente ponto de partida da história dos últimos cem anos encontra-se no seguinte artigo da constituição prussiana de 1850:

"Para a educação da mocidade, deve-se manter escolas públicas, para cujo sustento serão reservados meios adequados. Todo cidadão tem direito a ministrar a educação desde que prove às autoridades adequadas que possui os requisitos morais, científicos e técnicos para o exercício da função. Todos os estabelecimentos públicos e particulares da educação ficam sob a supervisão do Estado."

Esse artigo apenas reitera, em linguagem mais liberal, o da constituição de 1794, que declarava abertamente: "Os professores no *Gymnasium* e outras escolas mais elevadas são funcionários do Estado".

O controle público da Educação, assim estabelecido, tomou as formas da "supervisão" e da "administração", a primeira significando o controle do ensino, e administração consistindo no controle da finança, das construções e todo o mecanismo exigido para reunir na classe o professor e o aluno. Na Prússia, a supervisão era função do Departamento Federal da Educação; a administração competia à autoridade local. Neste trabalho,

(*) Conferência pronunciada em 1953 na «British Council Scholars Association» e traduzida pelo professor Afrânio Coutinho.

empregarei êsses dois termos no sentido que acabo de indicar, mas, desde que me refiro ao trabalho do Inspetor de Ensino Secundário, só me interessa a "supervisão".

Em geral, certo é que a supervisão pelo govêrno central foi comparativamente rígida no Japão, na Alemanha, na França, na Rússia e na Suécia; muito leve na Inglaterra e na Noruega; e inexistente nos Estados Unidos. Em sua forma extremada inclui não somente a prescrição pelo Estado de todos os livros didáticos, mas também o contrôlê pelo órgão central do número de horas reservado para cada matéria, o horário das diversas disciplinas, e a proporção do programa rígido a ser ministrado em cada aula. É anedota muito repetida a de certo Ministro da Educação em França que teria com orgulho afirmado que, naquele momento — e olhava para o relógio, — poderia dizer não somente o livro que todos os meninos estavam lendo em classe, mas também a página. Veremos dentro em pouco que, real ou não, a sua jactância não teria sido muito extravagante.

As vantagens da supervisão são de três ordens. Oferece a certeza de que tôdas as escolas aplicam um currículo que é, do ponto de vista educacional, o melhor que os peritos do govêrno podem organizar. A êsse respeito, seu propósito é exercer o papel de agente difusor, de jeito que tôdas as escolas possam tirar proveito das investigações e estudos, no campo educacional, que elas não estavam aptas a realizar por si mesmas. Em segundo lugar, fomenta a igualdade de oportunidade entre tôdas as crianças que freqüentam escolas do Estado, no pressuposto de que, se o Estado não conseguir que todos os professores sejam bons, ao menos está ao seu alcance fazer com que todos ensinem as mesmas coisas, ao mesmo tempo e pelos mesmos métodos. E isso também significa que o movimento de uma escola para a outra se opera de maneira muito simples. Em terceiro lugar, habilita o Estado a usar o sistema educacional para o adestramento do jovem como cidadão — cidadão de quaisquer tipos que o Estado deseje modelar. Rousseau, no *Emílio*, afirmou que deveríamos escolher entre formar homens ou formar cidadãos e que, se o Estado preferisse cidadão, seria por meio da supervisão que atingiria êsse objetivo.

Poderá parecer estranho que, conhecendo tôdas essas vantagens, os líderes educacionais da Inglaterra e dos Estados Unidos tivessem sido tão parcimoniosos no emprêgo da supervisão. Devem ter sido muito liberais, talvez, para preferir que os jovens se tornassem *homens* antes de se fazerem cidadãos. Em verdade, ao lado das vantagens acima expostas, há também desvantagens da supervisão. Em primeiro lugar, é difícil que um professor

resguarde a sua espontaneidade e vivacidade se trabalha estritamente dentro de um currículo geral, impôsto por departamento impessoal do govêrno. O Estado pode tentar "vitalizar" de cima para baixo, como no sistema francês de 1923, mas isso não é uma tarefa natural.

Além disso, a teoria educacional muda com extrema rapidez. O currículo e os métodos aprovados pelos peritos de hoje podem sofrer fortes críticas em 1963, abandonados como velharias de 1973 a 1993, e reintroduzidos como a descoberta mais recente do Instituto Pedagógico de Verkhoyansk em 1999. Os órgãos do govêrno, contudo, não agem tão rapidamente; algo assim como um interêsse investido em manuais e métodos se desenvolve, e imediatamente as escolas, que dispunham de um sistema reputado novo, caem na repetição, com tédio e desprêzo, da mesma iguaria que havia sido oferecida aos pais dos alunos. O fato de que êstes em geral são favoráveis a tal situação não é consôlo para os professores e alunos. Daí não se infira, é claro, que os velhos métodos e assuntos são ruins e que os novos são de qualquer modo melhores; mas, a não ser que o sistema estatal seja livre de aceitar o estímulo dos novos métodos e assuntos, a educação deixará escapar muito da vivacidade e espontaneidade. O progresso do pensamento educacional pode ser uma espiral ou mesmo um círculo, mas, na sua maior parte, o trabalho proveitoso freqüentemente se realiza sob o estímulo do que se imagina, mesmo ingenuamente, ser uma nova descoberta. Seus adeptos são possuídos do entusiasmo dos pioneiros, e o entusiasmo é um fator importante na diferença entre bons e maus professores. Não é de surpreender, por isso, que, em geral, a supervisão tenha sido adotada seja por estados que desejaram usá-la para adestramento de um tipo especial de cidadão, seja por aquêles que puseram maior ênfase no conteúdo da educação do que no processo.

A supervisão na educação iniciou-se na Prússia com as escolas secundárias. Pelos meados do século XIX, estava bem estabelecida e aplicava-se por meio de um cuidadoso contrôlê dos currículos dos manuais escolares e da formação de professores. As matérias a ser estudadas e o número de horas destinadas a cada uma foram estabelecidos pelo Estado desde que o sistema foi instalado por Von Humboldt em 1806. O contrôlê da formação dos professores e dos manuais didáticos surgiu um pouco mais tarde, mas já por volta de 1844 um decreto estipulava que os inspetores deviam examinar os livros escolares à disposição dos professores em formação nas escolas normais. O expediente comum entre os alemães a respeito dos manuais escolares era

que somente os aprovados pelo Estado poderiam ser utilizados nas escolas; e para facilitar a tarefa dos professores o Ministério da Educação mantinha uma lista dos aprovados. O sistema não oferecia dificuldade se as matérias estudadas eram a matemática cu os clássicos. Antes de 1890, contudo, as possibilidades da supervisão para a doutrinação política cresceram enormemente, por causa da introdução da história moderna. Em 1889, por exemplo, o Governo Imperial baixou instruções no sentido de que maior atenção fôsse dada à história da Alemanha moderna "a fim de que se pusesse em relêvo que só o poder do Estado pode proteger o indivíduo; e como os reis prussianos se esforçavam para elevar as condições de vida dos trabalhadores." Nessa altura, é evidente que a Prússia embarcava na corrida da supervisão para criar o tipo de cidadão mais adequado ao Estado.

Sistema similar de educação foi adotado na reforma francesa após a derrota de 1870 (guerra franco-prussiana), embora a filosofia que a informava não fôsse, de modo nenhum, a mesma. Não obstante, foi forte a influência alemã. A Europa inteira e a França em particular acreditavam que a guerra franco-prussiana fôra ganha nas escolas germânicas. A decisão do Japão, mais ou menos por êsse tempo, de modelar seu sistema educacional pelo novo código francês, do mesmo modo que modelara sua marinha pela britânica, foi outro tributo indireto à eficiência militar da Prússia. Não se deve esquecer, todavia, que a supervisão e a centralização vieram mui naturalmente ao encontro, entre os franceses, de seu respeito pela razão e pela tradição. A doutrina francesa da educação elementar, que prescrevia a aquisição de uma quantidade limitada de conhecimento essencial, também favoreceu sempre o currículo fixo.

O sistema francês foi codificado em 1886 e, em 1887, baixou-se um Estatuto Geral de Instruções para as Escolas. Êsse estatuto resistiu até 1923 — bom exemplo do conservantismo dos métodos supervisionistas, — e, mesmo então, como se depreende da introdução do novo estatuto, a reforma não passa de simples modificação do antigo. A análise da supervisão em França, exemplificada nesses dois estatutos, leva-nos a duas considerações evidentes: que ela é um sistema muito mais lógico do que todos os aplicados na Alemanha, e que ela se preocupa muito mais com a verdade e o aprendizado do que com a política nacional.

O grau de minúcias a que descem as instruções pode ser melhor ilustrado por algumas citações diretas tiradas a esmo. Eis aqui as Instruções de 1923 no capítulo "Distribuição de matérias": "Geografia, curso médio. Maio, primeira semana: Áfri-

ca Ocidental — Senegal, Guiné, Sudão. Cidades: Dacar, S. Luís. Produtos: côco, gado. África Equatorial: borracha. Comércio: madeiras. Segunda Semana: Indo-China; superfície, relêvo, rios, costas, etc." Como se vê, o contrôle da matéria é bem rígido, e tôdas as escolas deveriam estar dando Dacar na mesma semana. Finalmente, seja-me permitido citar o currículo, aliás delicioso, de instrução moral e cívica, para o curso elementar, primeiro ano, novembro:

- 1) Avós. São idosos e sofrem por serem menos ativos e fortes. Respeito e ternura que merecem.
- 2) Irmão ou irmã mais velhos. Dever de cuidar dos irmãos menores. Bons exemplos.
- 3) Irmão ou irmã mais moços. Devem confiar nos irmãos mais velhos, e pedir-lhes conselhos e proteção.
- 4) Aniversário de mamãe. Quando deve ser felicitada. Por que? Que se deve fazer?

Sabem os que têm experiência que um dos mais difíceis problemas do ensino é avaliar se a instrução moral está tendo qualquer efeito. A uniformidade do sistema francês parece oferecer algum esclarecimento ao pesquisador educacional. Já é tempo, seguramente, de aparecer algum trabalho que nos informe se o respeito e a ternura pelos avós, entre os meninos franceses de seis anos de idade, cresceu após os primeiros dias de novembro, e se a mamãe, cujo aniversário caiu na última semana de novembro, foi mais bem aquinhoadada que as outras em presentes.

O contrôle da matéria e do método foi, é claro, reforçado pelo contrôle dos manuais escolares. A êsse respeito o sistema parece, ao mesmo tempo, mais espontâneo e mais rígido do que o prussiano. Mais espontâneo porquanto a lista de livros era, em *primeira instância*, sugerida pelos próprios professores; mais rígido porque o número real e os tipos de livros a serem usados eram prescritos por lei (decreto de 1890). Os livros sugeridos pelos professores eram sujeitos à aprovação do Inspetor com recurso ao Ministro no caso de divergências. Finalmente, os resultados, tanto dos alunos quanto das escolas, eram avaliados por um exame externo e um *certificat d'études* expedido pelo Inspetor, que também dirigia um relatório ao Ministro acêrca dos resultados alcançados pelas escolas.

Aos nazis coube completar o sistema de supervisão na Alemanha. Tôda a educação ficou então sob o contrôle do Ministro do Reich. A extrema supervisão, a introdução da propaganda nazi em todos os tipos de trabalho escolar foi de fato mais a função da Liga Nacional Socialista de Professores do que do

Ministro, não obstante sua qualidade de bom nazi. Convém citar, do livro *Educação e Sociedade na Moderna Alemanha*, um exemplo da profundidade a que atingiu essa propaganda. A História, por certo, era inteiramente deformada, mas havia coisas realmente novas, como seja a inclusão, nos livros de aritmética, de "uma tábua com a despesa anual do Estado com a educação elementar e secundária e com os loucos, a fim de provar que um louco implica uma despesa de luxo; assim, os meninos são informados da existência de 200.000 loucos na Alemanha, pedindo-se-lhes que calculem a despesa anual que exigem ao Estado e quantos empréstimos familiares poderiam ser feitos com êsse dinheiro. Outros problemas a serem dados relacionam-se com os judeus e os acontecimentos militares". Se nos lembrarmos do destino dos judeus e dos loucos nas mãos desses jovens educados consoante tais livros de matemática, é difícil não conceder-lhes lugar de honra em qualquer câmara educacional de horrores.

O contraste entre êsses sistemas uniformes e a imensa variedade que se encontra na Inglaterra e nos Estados Unidos, os países mais importantes em que vigora a ausência de supervisão, é extremamente marcado. Há, contudo, uma grande diferença entre os tipos de liberdade universitária vigentes nas escolas americanas e inglesas. Ambos os países são herdeiros da tradição de Locke, que, em seus *Pensamentos sobre a Educação*, sublinhou a necessidade de liberdade e variedade nos métodos de ensino; ambos, durante o século XIX, buscavam alimento nos princípios de John Stuart Mill. Na Inglaterra, o exemplo da Prússia e da França, nos meados do século, trouxe um período de supervisão a contragosto; ao passo que, nos Estados Unidos, a recusa do Governo Federal de aceitar qualquer responsabilidade na educação permitiu, em um grau considerável, variável é verdade, mas ocasionalmente oneroso, a supervisão pelas autoridades locais e estaduais.

Na Inglaterra, sob o "Revised Code" de 1862, o país esteve mais próximo da supervisão do que em qualquer outra fase. Aquela lei teve por objetivos corrigir duas falhas na produção das escolas que estavam recebendo ajuda do governo: frequência irregular e instrução ineficiente no que se pode chamar as capacidades básicas: ler, escrever e contar. Seu método era relacionar as subvenções ao número de alunos com preparo satisfatório na escola; e isso era calculado pela média de frequência durante o ano e pelo número de aprovados nos exames dirigidos pelos inspetores do Departamento de Educação e programados de acordo com as idades dos alunos. Essa lei foi geralmente condenada, desde então, principalmente como inhumana para as

crianças e porque separava os inspetores e os professores. É que, desde que a posição financeira da escola estava na dependência dos resultados da inspeção e do exame de seus alunos, deve ter sido considerável a tentação de fraude e de amolecimento. E o inspetor veio a ser encarado parte como um suspeito contador e parte como um antagonista através de cujas malhas deveria ser forçado o maior número possível de alunos.

A lei de 1862, contudo, foi completamente superada pela de 1902, que reviu todo o sistema educacional inglês. E a supervisão foi abandonada. Não mais havia listas de assuntos convenientes e inconvenientes, nem instruções, nem métodos. O guia expedido aos professores tornou-se famoso pela sua liberalidade e pela maneira clara e inequívoca de sua declaração anti-supervisionista. Teve como título "Manual de sugestões para a consideração de professores", e declarava no prefácio que "a única uniformidade de prática desejada pelo Board of Education no ensino é que cada professor pense por si e crie os seus próprios métodos, com os quais êle possa usar suas capacidades para o melhor benefício às necessidades particulares e às condições da escola. Uniformidade na prática... não é desejável, mesmo se fôsse possível. Mas a liberdade implica uma responsabilidade correspondente". Essa atitude extremamente liberal da parte do Board of Education foi transmitida com toda a autoridade do Board às autoridades locais, de modo que, na Inglaterra, desde 1902, a própria escola deteve a maior responsabilidade na escolha das matérias bem como do método. Seria difícil encontrar exemplos de interferência política ou teórica na prática das escolas. Quanto à política, por exemplo, era mesmo possível em 1949 encontrarmos um comunista como diretor de uma grande escola secundária controlada; do outro lado, quanto à teoria, a experimentação técnica em educação, em vez de reprimida, era sempre encorajada. A intervenção do Estado foi restringida de fato a assuntos de saúde: as merendas escolares, por exemplo, tiveram início em 1906 e a inspeção médica em 1907.

O curso dos acontecimentos nos Estados Unidos foi bem diverso. Desde o começo, o Governo Federal, em Washington, declinou qualquer direito a supervisão em matéria de educação; mas o efeito constitucional daí decorrente foi apenas relegar a possibilidade aos governos estaduais. Com o desenvolvimento da maquinária de administração democrática, tornou-se aparente um resultado possivelmente inesperado desse controle local. Enquanto a supervisão à maneira prussiana, pelo governo central de Washington, teria sido ainda mais repugnante aos americanos do que aos ingleses, a fé profunda dos americanos na

democracia local inclinou os habitantes de Estados e cidades à noção de que *o eleitor deve controlar o que é ensinado em "nossas" escolas*. Se as autoridades locais houvessem tentado qualquer medida dessa natureza na Inglaterra, o Board of Education poderia sempre intervir e, suspendendo as subvenções, fazer valer sua doutrina mais liberal. Nos Estados Unidos não havia tal autoridade mediadora, e os anos que se seguiram a 1870 presenciaram uma considerável onda de supervisão (não federal), freqüentemente iniciada sobre base trivial ou de propaganda eleitoral.

Muito mais eficiente de fato que a supervisão pelas autoridades estaduais tem sido a influência das grandes escolas de educação, tais como o Teacher's College da Columbia e as editoras especializadas em educação. Tem sido uma surpresa para os observadores europeus verificarem que, na América, onde há tão pequena supervisão legal, vigore na realidade muito mais uniformidade de prática do que na Europa. Essa uniformidade, quanto a matéria e método, é o resultado de uma larga margem de acôrdo sobre a teoria educacional, alcançada graças aos institutos de formação de professores e ao uso em larga escala de idênticos livros didáticos, não porque eles sejam impostos por qualquer autoridade externa, mas porque os professores os aceitaram para o momento como os mais atualizados.

Espero que serei desculpado pelo que poderá parecer mais uma longa digressão, mas desejo mostrar, se me fôr possível neste curto espaço, o fato básico, como me parece, de que, enquanto a educação tendeu para a *supervisão* e a *uniformidade*, dessa ou daquela forma, na maioria dos países ocidentais — e na maioria dos orientais também, pois eles pouco podem fazer agora mais do que imitar o Ocidente, — na Inglaterra foi mantida certa liberdade e variedade. E uma ausência de supervisão direta e contrôle, seja pela autoridade central ou local, é um fato quase único. É acêrca de minha própria experiência de como o sistema inglês funciona na prática que desejo entreter-vos agora.

Durante os quinze anos imediatamente anteriores ao estalar da guerra de 1939, fui, em momentos diferentes, não só professor de ensino secundário como também inspetor de ensino secundário do Ministério da Educação (então o Board of Education). Meu primeiro cargo naquele período foi o de professor "junior" de línguas modernas na King Edward's School, em Stourbridge, perto de Birmingham. Minhas qualificações eram

as da maioria dos professores de línguas modernas nas escolas secundárias; além disso tinha diploma da British University em francês e inglês, e também estudara na Sorbonne, em Paris.

Jamais esquecerei a primeira vez que um inspetor oficial inspecionou uma de minhas aulas. Chamava-se êle T. A. Collins, conhecido autor de manuais de ensino de francês, largamente usados na Inglaterra por aquêle tempo. Não tive aviso de sua visita à minha aula, mas êle lá estava desde o início e é bem imaginável o meu nervosismo. Pôs-me êle, no entanto, de logo à vontade. "Eu acho que vou sentar-me naquela carteira vazia lá no fundo da sala", disse êle. "Não se perturbe. Dê sua aula à vontade e se me vir tomando algumas notas, são apenas para o relatório que tenho de fazer sobre o horário, tamanho das salas e outros detalhes de rotina." Lembro-me bem que havia programado para aquela manhã o problema da concordância do participio passado com o objeto direto precedente quando usado com o auxiliar "avoir". Assim, pus tôda a minha energia na explicação. Havia sido educado na escola de Siepmann, o grande especialista em método direto no ensino de línguas modernas, e não usei uma só palavra em inglês por tôda a aula. Foi uma tarefa puxada. Quando estava por terminar a lição, simplesmente exausto, Collins veio até mim e pediu-me licença para algumas palavras. Deu então, em dez minutos, uma demonstração brilhante de como êle teria dado aquêle assunto, usando algumas palavras em inglês, como eu deveria ter feito, a fim de ter certeza de que fôra bem compreendido. Soada a campanha a classe se dispersou, e Collins me disse algumas palavras. "Bloomfield", lembram-me bem as suas palavras, "seu sotaque é excelente para um inglês, e admiro seu entusiasmo. Tenho apenas duas pequenas sugestões a lhe fazer que talvez você possa experimentar. Use mais o quadro negro, de modo que os meninos tenham impressões visuais tanto quanto auditivas dos exemplos que você dá. Isso lhes penetrará mais profundamente. E, em segundo lugar, faça perguntas individuais em vez de dirigi-las à classe inteira. Dêsse acôrdo, você entreterá a atenção deles, porque cada um dos 32 alunos da classe pensará que a próxima pergunta poderá ser a dêle."

Anos mais tarde, e depois de experiência de natureza diferente como conferencista sobre línguas modernas na Universidade de Toronto, regressei à Inglaterra e fui nomeado, por estranha coincidência, para o cargo de Collins. Devia apresentar meu relatório ao Board of Education, ao qual era subordinado, e tinha que inspecionar tôdas as escolas secundárias da área de Birmingham. Minha função não era dar ordens nem impor

programas fixos. Tratava-se somente, como ainda hoje na Inglaterra, de entrar em contacto cordial com os professores e diretores e de oferecer conselhos à luz da própria experiência. Presume-se que o inspetor seja capaz de demonstrar as teorias sobre as quais suas sugestões se baseiam. E seus relatórios são um teste de sua capacidade tanto quanto da eficiência das escolas sob sua fiscalização. Por essa razão é que os inspetores são sempre retirados, ou devem sê-lo, dos quadros de professores e diretores experimentados e bem qualificados, e que deram prova de sua eficiência e êxito na prática do ensino. A boa receptividade para as novidades metodológicas é útil a todos, pois dessa forma se mantêm a *vivacidade* e a *espontaneidade* no ensino. Experiências iniciadas devem ser encorajadas e os resultados das pesquisas das escolas de professores e laboratórios devem ser divulgados de modo a manter em dia o professorado.

Não foi meu intento aqui tratar de *administração* em oposição a *supervisão*, porque êsse assunto não era de minha competência naquela época. O espírito especializado em organização, em construção escolar, em financiamento, em serviços médicos, em equipamento e congêneres, é igualmente importante, e, mui freqüentemente, concentra-se na mesma pessoa. Disse recentemente A. D. C. Peterson, Diretor da Adam's Grammar School: "A tarefa real da educação, no entanto, é obter e adestrar o tipo verdadeiro de professores, para lidar com o material particular que lhe é entregue. Há duas qualidades essenciais de um bom professor: *a atitude correta em face dos alunos* (por outras palavras, êle deve gostar de moços), e *a atitude correta em relação ao estudo* (por outras palavras, êle deve ser, por natureza, curioso e intelectualmente aberto, nos limites de sua capacidade, acêrca do universo em que vive). Somente essas duas qualidades podem produzir aquêle tipo de entusiasmo capaz de transmitir-se a uma classe."

Recordo-me bem de haver participado, em 1937, de uma inspeção geral de uma conhecida escola secundária nos Midlands. Era, de vários pontos de vista, uma escola secundária inglesa típica, e, além disso, mostrava indícios de estar combinando uma antiga tradição com métodos modernos. Tinha cêrca de 600 rapazes, e metade das construções eram extremamente modernas, a outra metade sendo tôda de edifícios antigos de pedra, que abrigavam as classes mais adiantadas, a biblioteca, os escritórios, e não estavam muito limpos. Devo acentuar que uma inspeção geral deve ser realizada de cinco em cinco anos, mas na prática passam-se de cinco a oito anos sem uma inspeção em virtude da escassez de inspetores qualificados. Um grupo de

uns dez inspetores saem de Londres e visitam por uma semana a escola a inspecionar. É claro que a escola é avisada, e a equipe de inspetores tem especialistas nas várias matérias. Essas inspeções são verdadeiras torturas para os professores, como eu sei por experiência pessoal.

A inspeção geral de que participei, como inspetor de línguas modernas, começou com uma entrevista com o Diretor e o corpo docente sobre problemas gerais de princípio. Lembro-me que o horário foi discutido nessa sessão, e que o inspetor de matemática discordou de haver matemática somente cinco em vez de seis vezes por semana. O diretor e o professor de matemática, ambos excelentes aliás, sustentaram seu ponto de vista, e acabaram vencendo. Lembro-me, também, de que um dos inspetores (penso que especialista em geografia) era, também, técnico em jogos, tendo sido, na mocidade, jogador de críquete. Para a sua universidade, e, durante a inspeção, conduziu uma partida e arbitrou outra contra uma escola rival.

Essa liberdade de supervisão, na qual o governo central proporciona *conselhos* em vez de um rígido controle — e o mesmo fazem os governos locais — é uma característica que acontece ter florescido no clima britânico.

Antes de terminar, contudo, estimaria sublinhar a tese do início. É o aspecto *prático* da educação que importa, e o fato importante é o tipo de professor que dispomos e que escolhemos para usar. E deixando de parte, no momento, as questões administrativas o tipo de inspetor que é realmente útil e fecundante, que como dizem os franceses, vitaliza um sistema educacional, é o homem que sabe ensinar e, sem pedantismo, ajuda os professores, por êle considerados seus colegas. Um bom inspetor é aquêle que demonstra suas idéias na *prática*, e que é capaz de entrar na arena, por mais idoso que seja, com um livro numa mão e um pedaço de giz na outra.

Deve estar bem em dia com os últimos métodos e as correntes educacionais vigentes, mas não deve esquecer, ao mesmo tempo, o que disse um grande educador do século passado — e nossos antepassados não são obrigatoriamente menos sábios do que nós em certos assuntos: "O único método de ensinar é êste: primeiro que tudo dizer aos alunos o que vamos dizer-lhes; depois dizer-lhes; e, por fim, dizer-lhes o que acabamos de dizer-lhes."