

**FABIANA APARECIDA ARF**

**CARLOS CORREA MASCARO E MOYSÉS BREJON: CONTRIBUIÇÕES DOS  
ASSISTENTES DE CÁTEDRA DE JOSÉ QUERINO RIBEIRO PARA A  
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL**

MARÍLIA

2012

**FABIANA APARECIDA ARF**

**CARLOS CORREA MASCARO E MOYSÉS BREJON: CONTRIBUIÇÕES DOS  
ASSISTENTES DE CÁTEDRA DE JOSÉ QUERINO RIBEIRO PARA A  
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

(Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira).

**Orientador(a):** Profa. Dra. Lourdes Marcelino Machado

MARÍLIA

2012

Arf, Fabiana Aparecida.

A685c Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon: contribuições dos assistentes de cátedra de José Querino Ribeiro para a Administração Escolar no Brasil / Fabiana Aparecida Arf. – Marília, 2012.

191 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2012.

Bibliografia: f. 152-157

Orientador: Lourdes Marcelino Machado.

1. Teoria da Administração Escolar no Brasil. 2. Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada. 3. José Querino Ribeiro. 4. Carlos Correa Mascaro. 5. Moysés Brejon. 6. Escolas – Organização e administração I. Autor. II. Título.

CDD 371.2

**FABIANA APARECIDA ARF**

**CARLOS CORREA MASCARO E MOYSÉS BREJON: CONTRIBUIÇÕES DOS  
ASSISTENTES DE CÁTEDRA DE JOSÉ QUERINO RIBEIRO PARA A  
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.  
(Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira).

Marília, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Lourdes Marcelino Machado – Universidade Estadual Paulista – Marília

---

Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses – Universidade Cidade de São Paulo – São Paulo

---

Dra. Anita Fávaro Martelli – Universidade de São Paulo – São Paulo

---

Dra. Graziela Zambão Abdian – Universidade Estadual Paulista – Marília

---

Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo – Universidade Estadual Paulista – Marília

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de registrar meus sinceros agradecimentos aos meus pais, Antônio Arf Sanches (*in memoriam*) e Maria José Arf, pelo carinho, pela confiança, pela liberdade de escolha e pelo apoio que sempre me deram em todas as decisões por mim tomadas. Agradeço, também, aos demais familiares por sempre terem me incentivado na busca dos meus objetivos.

A minha orientadora, Profa. Dra. Lourdes Marcelino Machado, pelo estímulo, pela atenção, pela paciência e pela confiança, o que permitiu que eu seguisse suas orientações e, ao mesmo tempo, desenvolvesse este trabalho com grande autonomia.

Aos docentes Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão e Dra. Graziela Zambão Abdian, pelas críticas e sugestões dadas no Exame Geral de Qualificação. A Dra. Graziela agradeço, também, pelas várias oportunidades que me deu de aprender um pouco mais sobre a Administração Escolar e, também, sobre a docência no ensino superior, ao permitir que, durante o Doutorado, eu assistisse às suas aulas na graduação em Pedagogia quando ministrava a disciplina “Princípios e Métodos de Administração Escolar” e que eu realizasse o Estágio-Docência na disciplina “Administração Escolar: teoria e prática”, ministrada atualmente.

Aos docentes Dra. Anita Fávaro Martelli, Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses e Prof. Dr. José Augusto Dias pelas valiosas informações concedidas nas entrevistas.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, especialmente do Centro de Memória da Educação, do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA), da Assistência Acadêmica e da Biblioteca, e aos funcionários da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da mesma Universidade, especialmente da Assistência Acadêmica e da Biblioteca, pelo auxílio na busca por materiais que pudessem contribuir para o desenvolvimento deste trabalho.

A José Antenor Giroto Marques, que me acompanha desde o término do Mestrado, pela amizade, pelo companheirismo, pelas inúmeras vezes que me levou e buscou no *campus* da Universidade de São Paulo e pelo incentivo de sempre, especialmente pelas palavras “Parabéns, Doutora!” no dia em que foi publicado o resultado do processo seletivo para o Doutorado.

A Sílvia Regina Barbosa Garrossino e Selma Ferreira de Oliveira, pela amizade e por terem estado sempre ao meu lado desde o início do Mestrado.

A Leonice da Silva Ribeiro, pelo apoio de uma segunda mãe, pela amizade, pelo incentivo e por acreditar que aquela menina que saiu do sítio conseguiria atingir seus objetivos, e a todos da família, pois sempre acreditaram em mim.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em seu todo institucional, e aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação pelo respeito com que sempre me trataram e pelos diversos esclarecimentos dados com prontidão sempre que precisei.

A todas as pessoas que cruzaram o meu caminho e que contribuíram direta ou indiretamente para o meu crescimento.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela bolsa concedida.

## RESUMO

A proposta do presente trabalho é realizar um estudo sobre a produção acadêmica e a atuação de Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon enquanto assistentes de cátedra de José Querino Ribeiro, no período entre 1953 e 1968, no intuito de contribuir com o resgate da construção teórica da Administração Escolar no Brasil. José Querino Ribeiro, um dos pioneiros nos estudos de Administração Escolar no país, foi catedrático de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), tendo como primeiros assistentes Mascaro e Brejon. O interesse em realizar este estudo surgiu durante a comemoração do centenário de seu nascimento, realizada na USP pela Faculdade de Educação da mesma Universidade e pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). O estudo propõe-se a realizar uma pesquisa bibliográfica, cujos materiais são prioritariamente as obras de Mascaro e Brejon desenvolvidas no período em que eram assistentes de cátedra, sendo esta pesquisa complementada por entrevistas com os profissionais da educação que, à época, trabalharam com os referidos autores, no intuito de obter dados sobre o funcionamento da Cadeira e a atuação de seus membros. O estudo do material é realizado com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Mascaro é um dos pioneiros nos estudos sobre o financiamento e a municipalização do ensino no Brasil. Em sua tese de Doutorado, descrita pelo autor como uma tentativa de contribuição para a racionalização das despesas públicas com o ensino, o autor analisou a situação do ensino municipal do Estado de São Paulo, considerando a municipalização do ensino uma medida “prematura” naquele momento. Na Livre-Docência fez uma análise da criação do sistema municipal de ensino na cidade de São Paulo, procurando apontar as vantagens e desvantagens da descentralização de poderes e responsabilidades financeiras e proporcionar um conhecimento sobre as possibilidades de sua adoção. Assim como no Doutorado, o autor posicionou-se de forma contrária ao movimento municipalista daquela época. Brejon dedicou-se mais a estudos relacionados com o ensino técnico, qualificação para o trabalho, formação de recursos humanos e relações entre a escola e a empresa. Em sua tese de Doutorado, o autor procurou contribuir para o conhecimento da situação real do ensino industrial básico e das causas que dificultavam o seu rendimento e desenvolvimento. Na Livre-Docência fez uma relação entre educação e desenvolvimento, enfatizando a importância dos recursos humanos e de sua formação através do ensino técnico para o momento em que o país se encontrava, destacando, ainda, a importância do

planejamento da educação, o qual deveria estar vinculado ao planejamento econômico do país. Por meio da análise das obras de Mascaro e Brejon é possível afirmar que eles seguem, de certa forma, a mesma linha de pensamento de José Querino Ribeiro, baseando-se principalmente nos pressupostos desenvolvidos no “Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar”, e que contribuíram com o desenvolvimento de estudos sobre assuntos importantes na área da Administração Escolar, mas não desenvolveram uma teoria específica.

**Palavras-chave:** Teoria da Administração Escolar no Brasil. Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada. José Querino Ribeiro. Carlos Correa Mascaro. Moysés Brejon.



## ABSTRACT

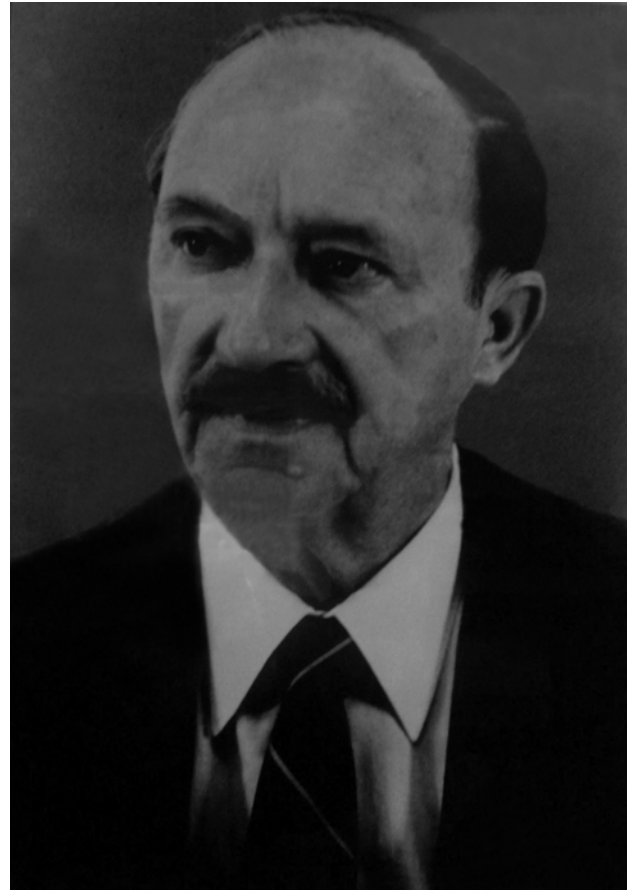
The proposal of the present piece of work is to carry on a study on the academic production and acting of Carlos Correa Mascaro and Moysés Brejon as José Querino Ribeiro's chair assistants, in the period between 1953 and 1968 in order to contribute to the rescue of the theoretical construction of School Administration in Brazil. José Querino Ribeiro, one of the pioneers in studies of school administration in the country, was Chair Professor of School Administration and Comparative Education Faculty at Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras in the Universidade de São Paulo (USP), and his first assistants being Brejon and Mascaro. The interest in performing this study arose during the celebration of his hundredth birthday, held at USP by its School of Education together with Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). The study aimed at conducting a literature search, whose materials are primarily pieces of work by Mascaro and Brejon developed in the period they were assistants to the faculty, this research being complemented by interviews with education professionals who, at the time, worked with these authors in order to obtain data on the functioning of the Chair and the performance of its members. The study of the material is based on Content Analysis (BARDIN, 1977). Mascaro is a pioneer in studies on financing and decentralization of education in Brazil. In his doctoral dissertation, described by the author as an attempt to contribute to the rationalization of public expenditure on education, the author analyzed the situation of city education in the state of São Paulo, considering municipalization of education as a "premature" measure at that time. During his Post-Doctoral studies analyzed the creation of the city school system in São Paulo City, trying to point out the advantages and disadvantages of power and financial responsibilities decentralization providing knowledge about the possibilities of using those measures. As during his PhD, the author placed himself in opposition to the municipal movement at that time. Brejon devoted himself more to studies related to Junior College, qualifications for the jobs, human resources training and relations between schools and companies. In his doctoral dissertation, the author sought to contribute to the knowledge of basic industrial education actual situation and to the causes that hindered their performance and development. During his Post-Doctoral studies, analyzed the relationship between education and development, emphasizing the importance of human resources and their training through Junior Colleges for the times Brazil was facing, also highlighting the importance of education planning, which should be linked to the country economic planning. Through the analysis of pieces of work by Mascaro and Brejon it is possible to affirm that they follow somewhat the same line of

thought by José Querino Ribeiro, based mainly on assumptions developed in the book "Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar" and that they contributed to the development of studies on important issues in the area of School Administration, but they have not developed a specific theory.

**Keywords:** School Administration Theory in Brazil. School Administration and Comparative Education Faculty. José Querino Ribeiro. Carlos Correa Mascaro. Moysés Brejon.



Carlos Correa Mascaro



Moysés Brejon

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 O TEXTO NO CONTEXTO .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 O momento .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1.1 O desenvolvimentismo de JK e a Educação .....</b>	<b>32</b>
<b>2.2 A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Educação da USP..</b>	<b>37</b>
<b>2.3 O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo - CRPE-SP.....</b>	<b>41</b>
<b>3 O SISTEMA DE CÁTEDRAS E A CADEIRA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO COMPARADA DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DA USP .....</b>	<b>47</b>
<b>3.1 Da cátedra ao departamento: um breve histórico .....</b>	<b>47</b>
<b>3.2 José Querino Ribeiro, seus assistentes e a Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada .....</b>	<b>55</b>
<b>3.3 O I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar e a fundação da ANPAE: a contribuição de José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon.....</b>	<b>59</b>
<b>3.4 José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon na voz de seus colegas de cátedra .....</b>	<b>65</b>
<b>4 CARLOS CORREA MASCARO E MOYSÉS BREJON: CONTRIBUIÇÕES PARA A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL.....</b>	<b>71</b>
<b>4.1 Carlos Correa Mascaro e a municipalização do ensino: contribuições de suas teses de Doutorado e Livre-Docência.....</b>	<b>71</b>
<b>4.2 Contribuições de Carlos Correa Mascaro em outras publicações na área da Administração Escolar .....</b>	<b>97</b>
<b>4.3 Moysés Brejon e a racionalização do ensino industrial : contribuições de suas teses de Doutorado e Livre-Docência.....</b>	<b>110</b>
<b>4.4 Contribuições de Moysés Brejon em outras publicações na área da Administração Escolar .....</b>	<b>131</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE A – Entrevista com Anita Fávaro Martelli.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE B – Entrevista com José Augusto Dias e João Gualberto de Carvalho Meneses.....</b>	<b>171</b>

<b>ANEXO A – Depoimento escrito por Myrtes Alonso para a comemoração do centenário de nascimento de José Querino Ribeiro, lido no evento por José Augusto Dias .....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXO B – Depoimento de Anita Fávaro Martelli sobre a implantação da Faculdade de Educação da USP.....</b>	<b>189</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A ideia de fazer uma análise enfocando os assistentes de cátedra de José Querino Ribeiro surgiu durante a comemoração do centenário de nascimento do referido professor, realizada na Universidade de São Paulo (USP), no dia 27 de abril de 2007, pela Faculdade de Educação (FEUSP) da mesma Universidade e pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Na ocasião, a USP recordou a contribuição de José Querino Ribeiro à Universidade, em particular à Faculdade de Educação, da qual foi fundador e diretor, em 1970. A ANPAE relembrou a semana de 5 a 11 de fevereiro de 1961 quando, na conclusão do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar realizado na USP, José Querino Ribeiro – ao lado de Anísio Teixeira, Antônio Pithon Pinto, Carlos Correa Mascaro, Moysés Brejon e outros pensadores educacionais da época – liderou a fundação da ANPAE, na época sob a denominação de Associação Nacional de Professores de Administração Escolar.

Além disso, os seguintes conferencistas resgataram a obra de José Querino Ribeiro: Vitor Henrique Paro, Lisete Regina Gomes Arelaro, João Gualberto de Carvalho Meneses, José Augusto Dias, Benno Sander e Lourdes Marcelino Machado. A cerimônia foi enriquecida com os depoimentos de alguns de seus primeiros discípulos, entre eles, José Augusto Dias, João Gualberto de Carvalho Meneses, Myrtes Alonso, Anita Fávaro Martelli, Maria Aparecida Bortoletto e Roberto Moreira.

O convite para comparecer ao evento partiu da professora Lourdes Marcelino Machado, na perspectiva de que pudesse haver um encontro com Myrtes Alonso que deveria estar presente na ocasião, pelo fato de o objeto de estudo do Mestrado, na época em andamento, ser o livro “O papel do diretor na Administração Escolar”, de sua autoria. Contudo, Myrtes Alonso não compareceu ao evento, enviando seu depoimento sobre a convivência com José Querino Ribeiro por José Augusto Dias (ANEXO A). O encontro pretendido não aconteceu, mas ao observar os professores que trabalharam com José Querino Ribeiro dando seus depoimentos, pensou-se que realizar um estudo sobre seus assistentes de cátedra seria muito interessante. Nesse momento surgiu o tema para a pesquisa: “Os assistentes de cátedra de José Querino Ribeiro”.

Ao iniciar o levantamento de dados, constatou-se que Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon foram seus primeiro e segundo assistentes, respectivamente, delimitando,

assim, o foco do estudo. O título do projeto de pesquisa passou a ser, então, “Os assistentes de cátedra de José Querino Ribeiro: Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon”, que perdurou até o Exame Geral de Qualificação<sup>1</sup>.

Este trabalho faz parte do projeto integrado intitulado “A Evolução do Conhecimento em Administração da Educação no Brasil”, financiado pelo CNPq, que abrigou, dentro dessa temática, outros subprojetos desenvolvidos por discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNESP, Campus de Marília.

A constatação da escassez de análises e pesquisas voltadas para o desenvolvimento da Teoria da Administração da Educação no Brasil levou a equipe a buscar o resgate da evolução teórica nesse campo de conhecimento, na tentativa de encontrar suas raízes e (re)conhecer os traços marcantes da produção na área, possivelmente traduzidos em concepções e/ou modelos teóricos, mediante análise de textos e autores previamente escolhidos. A questão central que se colocou para o estudo foi a da constituição da Administração Escolar como um campo de saber em busca da compreensão do processo de sua construção teórica e do reconhecimento de elementos que pudessem ser definidos como marcos constitutivos da área.

O projeto integrado encontra-se em sua quarta fase. A primeira fase, iniciada em 2001, teve como subtítulo “raízes e processos de constituição teórica”. A segunda, iniciada em 2003, teve como subtítulo “do estudo da constituição teórica à construção de um vocabulário”. A terceira fase, iniciada em 2006, teve como subtítulo “vocabulário usual da área (1996-2005)”<sup>2</sup>. A quarta fase, iniciada em 2010 tem como título “vocabulário usual da

---

<sup>1</sup> O título da tese foi alterado por sugestão dos membros da banca do Exame Geral de Qualificação para incluir o tema “Administração Escolar” em seu contexto, visto que o trabalho procura trazer as contribuições dos autores analisados para a Administração Escolar no Brasil.

<sup>2</sup> O desenrolar do projeto resultou nas seguintes teses e dissertações: a) *Administração da Educação em Anísio Teixeira*: realismo e utopismo, tese de Livre-Docência defendida pela Profa. Dra. Lourdes Marcelino Machado; b) *Para uma Teoria da Administração Escolar no Brasil*: existe um modelo teórico?, dissertação de Mestrado de Djeissom Silva Ribeiro; c) *Teoria de Administração Escolar em José Querino Ribeiro e M. B. Lourenço Filho*: raízes e processos de constituição de modelos teóricos, tese de Doutorado de Djeissom Silva Ribeiro; d) *Administração da Educação no Brasil na década de 1990*: entre a competitividade e a humanização; dissertação de Mestrado de Márcia Regina Canhoto de Lima; e) *A ANPAE e a evolução do Conhecimento em Administração da Educação no Brasil*, tese de Doutorado de Graziela Zambão Abdian Maia; f) *Administração Escolar no Brasil*: reflexão e crítica sobre o pensamento de Carneiro Leão, dissertação de Mestrado de Helen Cristina Alves Luz; g) *Evolução do conhecimento em Administração Escolar nas produções da UNESP de Marília na década de 1990*, dissertação de Mestrado de Maria José Beraldi; h) *Circuito Gestão*: seus sentidos e implicações para a formação e as práticas dos profissionais de educação, dissertação de Mestrado de Júlia Cristina Alves e Messas; i) *Administração da Educação e Administração Pública*: relações e implicações, tese de Doutorado de Júlia Cristina Alves e Messas; j) *A contribuição de Dermeval Saviani no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (1984 – 1987)*, dissertação de Mestrado de Sílvia Regina Barbosa Garrossino; l) *O papel do diretor na administração escolar*: ontem e hoje, dissertação de Mestrado de Fabiana Aparecida Arf.

área: percepção e compreensão dos profissionais dirigentes das escolas públicas de educação básica”.

O resgate da Teoria da Administração da Educação no Brasil, proposto na primeira fase de estudo, possibilitou o (re)conhecimento parcial de seus processos e de suas raízes de constituição teórica. A pesquisa confirmou que os anos que antecederam a abertura política dos anos 1980 não foram ricos para os estudos de Administração Escolar no Brasil. Encontra-se, a partir de meados da década de 1970, uma produção fragmentária e de caráter instrumental e, salvo exceções, pouco divulgada. Nos anos 1980, predominaram as análises com referencial teórico de inspiração marxista e nos anos 1990, em princípio, houve certa revitalização da produção bibliográfica a partir de múltiplos referenciais, mas que, em grande parte, sugere fortes laços com as perspectivas gerencialistas e de adaptação ao receituário da Qualidade Total.

No prosseguimento dos estudos, em sua segunda fase, delineou-se a possibilidade de ampliar o resgate do pensamento administrativo no Brasil, assim como a oportunidade de proporcionar uma (re)descoberta de autores que pudessem ser considerados clássicos na área da Administração Escolar. Nesse processo, a delimitação do campo de estudos fez surgir a preocupação com a explicitação de sua terminologia básica.

Partindo do levantamento preliminar de palavras-chave, pretendeu-se identificar o vocabulário usual da área. A dificuldade da pesquisa apresentou-se na dúvida de se poder identificar, nos textos dos autores analisados, conceitos fundamentais que pudessem ser representativos da área, construindo um vocabulário de Administração da Educação. Foi possível a identificação de termos-chave com as conotações do momento em que foram produzidos, a partir dos quais buscou-se identificar o avanço ou retrocesso de seus significados, bem como as marcas dessas alterações.

Foi identificado que, ao longo do século XX, houve uma mudança conceitual denotando uma diferenciação de paradigmas adotados, pluralidade de posições teóricas e político-ideológicas, de modelos singulares e de escolas de administração e que as recentes mudanças de sentido e de significado de alguns termos mais se devem, por um lado, ao imperativo do mundo empresarial e, por outro, ao posicionamento político de estudiosos da educação e de representantes dos sistemas educativos e menos se deve ao avanço teórico da área.

Na continuidade do estudo, em sua terceira fase, buscou-se atender à necessidade de aprofundamento e atualização daquele vocabulário, desta vez não mais em autores e/ou obras específicas, mas na produção acadêmica da área, mediante análise de teses e



dissertações, artigos de periódicos e livros, o que permitiu vislumbrar a atualização da terminologia inicialmente identificada. No estudo terminológico empreendido, foi possível constatar que a área se caracteriza por estar fortemente enraizada na prática, razão pela qual faz supor que um elevado número de termos e expressões da área remeta à formação de palavras por derivação.

Constatou-se, então, que a construção de um vocabulário da área não depende somente da identificação de uma terminologia preocupada com o discurso manifesto nas comunicações especializadas, mas dessa terminologia percebida e compreendida em suas circunstâncias de produção e uso. Assim, colocando sob foco principal as teses e dissertações identificadas no estudo, foram respondidas algumas questões principais, mas surgiu a necessidade de revisão da primeira categorização feita, inserindo novas questões que contemplam o “chão da escola”.

Em sua quarta fase, o projeto tem buscado atualizar o vocabulário já identificado no período 1995-2005 e analisar comparativamente a terminologia da área e o vocabulário usual dos profissionais que estão no “chão da escola”, verificando se e como os profissionais dirigentes das escolas públicas de Educação Básica apropriam-se e compreendem o vocabulário usual da área extraído da produção acadêmica sobre a Administração da Educação.

José Querino Ribeiro foi estudado em dois trabalhos que fazem parte do projeto integrado<sup>3</sup>. Com relação a Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon, apesar de serem citados em discussões e trabalhos que tratam da Administração Escolar no Brasil, não foram encontradas pesquisas nessa área de conhecimento que os analisassem. Sendo assim, já tendo um conhecimento sobre a contribuição de José Querino Ribeiro, deseja-se saber qual a contribuição de seus assistentes para a Administração Escolar no Brasil.

Dada a necessidade de aprofundamento de estudos, esta pesquisa torna-se relevante porque busca suprir uma lacuna nessa área de conhecimento, na qual existem poucas análises e pesquisas voltadas para o resgate de sua construção teórica.

Constatando-se a falta de estudos sobre Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon, a proposta deste trabalho é analisar a atuação dos dois enquanto assistentes de cátedra de José

---

<sup>3</sup> RIBEIRO, D.S. *Para uma teoria da administração escolar no Brasil: existe um modelo teórico?* 2001. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2001.

RIBEIRO, D. S. *Teoria de Administração Escolar em José Querino Ribeiro e M. B. Lourenço Filho: raízes e processos de constituição de modelos teóricos.* 2006. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2006.

Querino Ribeiro, assim como seus estudos mais relevantes publicados nesse período, procurando identificar suas contribuições para a Administração Escolar no Brasil.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral realizar um estudo sobre Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon enquanto assistentes da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, que tinha José Querino Ribeiro como professor catedrático, no período entre 1953 e 1968, tendo como objetivos específicos analisar a atuação dos mesmos enquanto assistentes da cátedra, especialmente por meio de entrevistas coletadas dos profissionais da educação vinculados à Cadeira no período citado; analisar suas principais bibliografias produzidas no período em que eram vinculados à referida Cadeira, identificando as influências de José Querino Ribeiro; e identificar as contribuições de Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon, enquanto assistentes de cátedra, para a Administração Escolar no Brasil.

A presente pesquisa é descritiva e exploratória e pode ser considerada como qualitativa. Segundo Alves (1991), as abordagens qualitativas são as que melhor servem às intenções de se trabalhar no contexto da descoberta, com vistas a suprir lacunas do conhecimento existente e/ou inconsistências teóricas e que, além disso, apresentam procedimentos intuitivos, maleáveis e adaptáveis à evolução da pesquisa.

Segundo Bardin (1977), a análise qualitativa é válida, sobretudo, na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa. De acordo com a autora,

[...] o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual. (BARDIN, 1977, p. 115-116).

Primeiramente foram levantadas as obras de Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon do período correspondente ao momento em que foram assistentes de cátedra de José Querino Ribeiro, ou seja, suas obras entre 1953 e 1968.

A partir desse levantamento, foram analisadas as ideias dos autores contidas em seus trabalhos e a influência de José Querino Ribeiro sobre suas concepções, atentando para o contexto em que as obras foram produzidas.

Para maior conhecimento sobre a atuação na Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da USP, foram realizadas entrevistas com os professores que também integraram a respectiva cátedra: Anita Fávaro Martelli, José Augusto Dias e João Gualberto de Carvalho Meneses.

Com relação às entrevistas, foi utilizada a técnica da entrevista livre, em forma de depoimentos. Os depoimentos podem ser definidos como discursos que se enunciam como tal e que estão submetidos ao julgamento da história, seja ela recente ou distante, aproximando-se do testemunho. Pode-se pensar nos depoimentos como uma tentativa do pesquisador de criar uma fonte que pode conduzir aos documentos mais adequados à sua pesquisa.

As entrevistas são citadas em várias partes deste trabalho, mas é feita uma subseção específica abordando os aspectos considerados mais relevantes. Ao citá-las, optou-se pela indicação dos prenomes dos entrevistados, e não dos sobrenomes, por considerar que, no momento da entrevista, os professores eram depoentes, não autores<sup>4</sup>.

João Gualberto de Carvalho Meneses e José Augusto Dias, na entrevista, referiram-se às reuniões da Cadeira que eram realizadas semanalmente, as quais constituíram livros de registro das atividades das reuniões. Sendo assim, depois de realizadas as entrevistas, surgiu a necessidade de encontrar e incluir tais documentos na análise.

Nessa busca por materiais referentes à Cadeira<sup>5</sup>, foram encontrados documentos considerados importantes para esta pesquisa, mas que são de período posterior ao estipulado inicialmente para análise:

- Atas das reuniões do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, de 1970 até 1981, nas quais estava presente ao menos um dos sujeitos analisados nesta pesquisa;
- Atas das seguintes reuniões da Congregação da Faculdade de Educação: Reunião de Instalação da Congregação; 1ª, 2ª, 3ª e 4ª reuniões ordinárias; as atas nas quais Moysés Brejon foi eleito o diretor da Faculdade de Educação e as atas nas quais ele pediu demissão do cargo.

Pela relevância dos documentos citados, decidiu-se por incorporá-los a este trabalho utilizando-se da Análise Documental, que é definida por Bardin (1977, p. 45-46) como:

[...] ‘uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar

---

<sup>4</sup> Ainda com relação à indicação de prenomes e sobrenomes no trabalho, é importante destacar o motivo de, em alguns momentos, ser citado José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro ou Moysés Brejon e, em outros momentos, J. Q. Ribeiro, Mascaro ou Brejon: no primeiro caso, citando os nomes completos, é feita referência aos mesmos enquanto catedrático ou assistentes e, no segundo caso, enquanto autores.

<sup>5</sup> Ao examinar as atas da Congregação da antiga FFCL, foram encontrados alguns números de processos referentes a J. Q. Ribeiro, Mascaro e Brejon, sendo pedido na seção de protocolo da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) para ter acesso a esses documentos. Como esses processos estão em mais de um local na USP (FFLCH, FEUSP e Reitoria), os documentos não foram disponibilizados para análise até o término deste trabalho.

num estado ulterior, a sua consulta e referenciação'. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo a informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).

Para analisar as bibliografias seleccionadas e os documentos transcritos das entrevistas, o método utilizado é baseado na Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin (1977, p. 42), a Análise de Conteúdo aparece como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

De acordo com a autora, as inferências (ou deduções lógicas) podem responder a dois tipos de problemas: o que conduziu a um determinado enunciado e quais consequências esse enunciado pode provocar.

Segundo Bardin (1977), as fases da Análise de Conteúdo organizam-se em três pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados e a inferência. A *pré-análise* é a fase da organização e possui três encargos: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A fase da *exploração do material* consiste essencialmente de operações de codificação do material coletado. Por fim, o *tratamento dos resultados e a inferência* é o momento em que ocorre a interpretação a propósito dos objetivos previstos.

No contexto da Análise de Conteúdo, a técnica utilizada para desenvolver esta pesquisa deve aproximar-se da Análise do Discurso, assim definida por Bardin (1977, p. 213, grifo do autor):

- o procedimento tem como objetivo a inferência a partir dos 'efeitos de superfície' de uma 'estrutura profunda': *os processos de produção*;
- esta técnica de análise inscreve-se numa sociologia do discurso e procura estabelecer ligações entre a situação (*condições de produção*) na qual o sujeito se encontra e as manifestações semântico-sintáticas da superfície discursiva [...].

Esse modelo metodológico tem como hipótese geral que um discurso ou conjunto de discursos é determinado pela relação entre as condições de produção e um sistema

linguístico. Porém, essa abordagem ultrapassa “[...] o plano estritamente linguístico, ao considerar o sujeito produtor do discurso como estando situado num espaço social.” (BARDIN, 1977, p. 214).

O presente texto é composto de três capítulos, além da introdução e considerações finais.

O capítulo intitulado “O texto no contexto” faz um resgate histórico das décadas de 1950 e 1960, tratando sobre alguns aspectos do contexto político, social e econômico, assim como as principais leis do ensino promulgadas nessa época. É feita, ainda, uma subseção intitulada “O desenvolvimentismo de JK e a educação”, por considerar que as características desse governo podem descrever e explicar a política econômica e sua relação com a educação durante o período estipulado para análise neste trabalho (1953-1968). Trata, ainda, da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Educação, assim como do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP), por serem os locais onde José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon atuaram antes, durante e depois do período abordado neste estudo

No capítulo “O sistema de cátedras e a Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP” é feito um resgate da organização da universidade no Brasil, desde a criação das primeiras cátedras pelo Príncipe D. João VI até a sua extinção, por meio da Lei 5.540 de 1968, momento a partir do qual foi implantado o sistema departamental que perdura até hoje, mesmo não sendo mais uma exigência legal. O capítulo trata, também, do momento em que José Querino Ribeiro tornou-se catedrático de Administração Escolar e Educação Comparada, sobre a contribuição de José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon na organização do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, do qual resultou a fundação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, naquela época com outra denominação, assim como algumas considerações feitas nas entrevistas concedidas por Anita Fávaro Martelli, José Augusto Dias e João Gualberto de Carvalho Meneses sobre a convivência e a atuação de José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon na Cadeira.

No capítulo intitulado “Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon: contribuições para a Administração Escolar no Brasil”, são abordadas as ideias contidas nas principais obras vinculadas à Cadeira, sendo elas as teses de Doutorado e de Livre-Docência de Mascaro (1959a, 1960a) e Brejon (1962a, 1968a), os textos desenvolvidos pelos autores na edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar, assim como as principais ideias dos autores em artigos desenvolvidos enquanto assistentes de cátedra.

Nas considerações finais são retomadas as principais ideias desenvolvidas em cada capítulo do trabalho e as conclusões a respeito das contribuições de Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon para a Administração Escolar no Brasil.

## 2 O TEXTO NO CONTEXTO

Considerando o período estipulado para levantamento de dados e análise, que é de 1953 a 1968, o presente capítulo inicia fazendo um resgate histórico sobre as décadas de 1950 e 1960, destacando as características políticas, econômicas e sociais da época e suas influências sobre a política educacional.

No período em estudo podem ser identificadas duas fases históricas: “Nacional-Desenvolvimentismo”, de 1945 a 1964, e a “Ditadura Militar”, de 1964 a 1984. Sendo assim, no recorte estipulado para análise a fase mais longa foi a do Nacional-Desenvolvimentismo, de 12 anos, sendo a fase da Ditadura Militar mais curta, de 4 anos, mas não menos significativa. Contudo, em termos de política econômica, pode-se considerar que a segunda fase na qual o trabalho se insere deu continuidade à primeira, na busca de crescimento econômico e ajuste do país ao desenvolvimento econômico mundial.

Considerando que a política econômica brasileira entre 1953 e 1968 era voltada ao nacional-desenvolvimentismo, foi desenvolvida uma subseção tratando especificamente sobre a política econômica do governo Juscelino Kubitschek e sua relação com a educação.

Este capítulo trata, também, sobre a antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Educação, assim como sobre o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP). A FFCL e a FEUSP são abordadas no trabalho por serem os locais onde os autores analisados atuaram antes, durante e depois do período abordado neste estudo, e o Centro Regional foi incluído após verificar sua importância nas entrevistas concedidas (APÊNDICE A; APÊNDICE B) e no depoimento de Myrtes Alonso (ANEXO A).

Anita Fávaro Martelli (APÊNDICE A) afirma: “[...] nós fomos marcados bastante por essa convivência com o Centro Regional pelo aspecto da pesquisa.” Em seguida, lê trechos de um texto intitulado “Os primórdios da Faculdade de Educação da USP” (ANEXO B), destacando a importância do CRPE-SP. No referido texto, Anita afirma:

Discorrer sobre a implantação da Faculdade de Educação sem fazer um pequeno balanço do Centro Regional de Pesquisas Educacionais ‘Prof. Queiroz Filho’, transformado em CRPE do Sudeste, filiado ao Centro Brasileiro do INEP e iniciado em maio de 1956, com a assinatura do primeiro convênio entre o INEP e a Universidade de São Paulo, encerrado em 31 de agosto de 1972, seria omissão.

José Augusto Dias e João Gualberto de Carvalho Meneses (APÊNDICE B) também fazem referência ao Centro Regional, o primeiro destacando sua experiência como coordenador do curso de Supervisor e Administrador da Educação para a América Latina, por indicação de Mascaro, que foi diretor do CRPE-SP por duas vezes, e o segundo destacando o momento em que o Departamento de Educação da FFCL foi transferido da Maria Antônia para a Cidade Universitária, passando a ocupar o prédio do referido Centro.

Myrtes Alonso (ANEXO A) refere-se ao momento em que foi convidada por José Querino Ribeiro e Carlos Correa Mascaro para trabalhar no CRPE, afirmando: “Nessa oportunidade o meu contato com os Professores Querino e Mascaro foi bastante intenso e foi quando pude conhecê-los melhor, agora não mais como aluna e sim como colega de trabalho.”

Assim, parafraseando a afirmação de Anita Fávaro Martelli citada anteriormente, discorrer sobre o lugar de atuação de José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon sem fazer referência ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo seria omissão.

## **2.1 O momento**

O período considerado para análise no presente estudo é marcado por importantes processos sócio-históricos. No plano internacional, termina a Segunda Guerra Mundial, em 1945, o que representou para a humanidade uma nova fase nas relações internacionais e nas diversas esferas da vida social. Logo após seu fim, teve início a chamada “Guerra Fria”, que opunha as forças ocidentais capitalistas lideradas pelos Estados Unidos da América (EUA) e as forças orientais socialistas lideradas pela União da República Socialista Soviética (URSS). No plano nacional, os anos 1940 foram marcados pelo fim da ditadura Vargas, em 1945, o que levou a redemocratização institucional do País. A partir das prioridades estabelecidas pelo seu governo, a política econômica brasileira foi se moldando à associação com o capital financeiro internacional, consoante com o plano do pós-guerra de imposição de uma nova ordem mundial (informação verbal)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Informação verbal dada pela Profa. Dra. Angélica Lovatto, do Departamento de Ciências Políticas e Econômicas da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, no Minicurso “João Goulart e o cenário nacional e internacional no pré-1964: como o Brasil poderia ter sido?”, realizado nos dias 03 e 04 de novembro de 2011 na mesma Faculdade.



Nesse contexto, teve importância, também, os resultados apresentados pela Comissão Brasileiro-Americana de Estudos Econômicos, mais conhecida como “Missão ABBINK”. Tal Comissão foi constituída em 1948 pelos governos dos Estados Unidos e Brasil, sendo composta de economistas, técnicos, empresários e membros dos governos dos dois países, sob a presidência de John Abbink e Octávio Gouvêa de Bulhões. Os estudos realizados por essa Comissão orientaram-se no sentido de conhecer tão minuciosamente quanto possível os principais pontos de estrangulamento da economia brasileira. Seu relatório foi publicado em fevereiro de 1948, indicando que para o Brasil aquecer a sua economia e elevar o nível de produção seria necessário formular uma política que objetivasse a contenção do nível de inflação e primasse pelo desenvolvimento da indústria petrolífera. Tais medidas passariam pela compressão salarial e o recurso ao capital estrangeiro para suprir a falta de recursos nacionais (REZNIK, 2004).

Com o retorno de Getúlio Vargas, por meio de eleições ocorridas em outubro de 1950, a problemática nacional-desenvolvimentista manifestava-se ainda com certo vigor. Contrariando a política e os interesses do governo dos EUA, que deixou de fazer empréstimos diretos aos países latino-americanos para financiar projetos de desenvolvimento, Vargas procurou reunir no país os capitais necessários aos novos empreendimentos, como a Petrobrás, cujo capital foi constituído pela poupança interna. Embora orientado por valores nacionalistas, o governo procurou incentivar a entrada de capital estrangeiro devido à necessidade de se manter o ritmo de desenvolvimento (CUNHA, 1989).

A política econômica do governo Vargas foi orientada por duas direções contraditórias: a primeira consistia na distribuição de renda beneficiando os trabalhadores, por meio da tentativa do aumento do salário mínimo, e a segunda consistia na elevação da taxa de acumulação para suprir as necessidades do processo de substituição de importações, passando-se a fabricar no Brasil os meios de produção. “A contradição consistia no fato de que os aumentos salariais [...] limitavam a acumulação de capital necessário à construção de usinas siderúrgicas, refinarias de petróleo, estradas de rodagem [...] e outros empreendimentos exigentes de grandes volumes de capital.” (CUNHA, 1989, p. 35).

Desde o Estado Novo, a política brasileira caracterizou-se pelo populismo, nacionalismo e desenvolvimentismo. O populismo era adotado como instrumento de controle e mobilização das massas em proveito das classes dominantes. O nacionalismo surgiu entre os grupos políticos, tecnocratas e militares, que buscavam uma estratégia estatal capaz de enfrentar os problemas do desenvolvimento crônico do Brasil (CUNHA, 1989).

A ideologia do nacional-desenvolvimentismo teve como *locus* privilegiado de discussão e desenvolvimento o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que foi criado em 1955, no governo interino de Café Filho. No governo de Juscelino Kubitschek, o ISEB passou a ser peça essencial da nova administração, com a atribuição de formar uma mentalidade nacional para o desenvolvimento (TOLEDO, 1997).

Segundo Toledo (1997), as intenções governamentais no período JK eram fazer do ISEB um núcleo de apoio e sustentação à política econômica definida no Plano de Metas. O autor cita trecho de um discurso proferido por Juscelino Kubitschek, no qual define a tarefa da instituição como sendo a de formar uma mentalidade, um espírito, uma atmosfera de inteligência para o desenvolvimento, afirmando: “mais do que uma tribuna brilhante, o ISEB quer ser um laboratório de pesquisas da realidade brasileira, visando conhecê-la e dar direção ao processo do seu desenvolvimento.”<sup>7</sup> (KUBITSCHEK, 1957 *apud* TOLEDO, 1997, p. 42-43).

No período Pós-Segunda Guerra Mundial a reconstrução dos países diretamente envolvidos no conflito gerou uma fase de crescimento da economia mundial, a denominada “era de ouro”, na qual se deu o estabelecimento do “Estado do Bem Estar Social” nos países centrais. Após a fase de reconstrução, ocorreu um período de ampla internacionalização do capital. De acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 208), “a abertura ao capital internacional foi apresentada como a solução que levaria ao crescimento econômico, à política de pleno emprego, de distribuição de riqueza e finalmente ao estado de ‘bem-estar social’.”

O avanço do capitalismo para os países periféricos encontrou o Brasil numa forma peculiar de desenvolvimento, onde a entrada de capitais externos era discutida como opção para acelerar o seu desenvolvimento. Havia consenso entre os grupos sociais na defesa da industrialização como forma de desenvolver o país. No entanto, a burguesia brasileira estava dividida entre os que defendiam a industrialização sob o controle total do capital nacional e os que defendiam que o processo de industrialização brasileiro ocorresse associado ao capital estrangeiro.

Em 1955, no governo Café Filho, o Ministro da Fazenda Eugênio Gudin fez baixar a Portaria 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito - SUMOC, que concedia grandes vantagens ao capital estrangeiro que investisse no país. Juscelino Kubitschek, ao assumir o governo, não revogou esta portaria, a qual foi aproveitada para atrair o capital

---

<sup>7</sup> KUBITSCHEK, Juscelino. *Discursos*, Rio de Janeiro: ISEB, 1957. p. 48.

externo e acelerar o processo de produção de equipamentos, bens de consumo duráveis e produtos químicos (SAVIANI, 1996).

Em outros termos, o aporte de recursos internacionais apresentou-se como solução alternativa de desenvolvimento econômico. Para tanto, foi necessário reformular o papel do Estado para dar curso às ideias desenvolvimentistas do governo respaldadas em seu Plano de Metas. A partir desse contexto, passou-se a admitir a ideia de planejamento. Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 207, grifo do autor), “[...] na década de 50, inicialmente no governo Vargas e, posteriormente, no governo de *Juscelino Kubitschek*, foram ensaiados os primeiros passos das ações *planejamentistas* que iriam consolidar-se nos anos seguintes.”

O início da década de 1960 foi marcado por uma estagnação econômica, acompanhada de alta taxa inflacionária. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 209, grifo do autor) destacam que “[...] a prosperidade que fundou a euforia do governo JK (que prometia *50 anos em 5*) estava ameaçada já em seu nascedouro”, isso porque o plano de metas deste governo, que levou o Brasil a dobrar a produção industrial e a construir Brasília, triplicou os problemas, a dívida externa, a inflação e os conflitos sociais.

Outra característica que marcou o início da década de 1960 foi a crescente urbanização da sociedade brasileira. Segundo Cunha (1989), a proporção da população urbana que residia em cidades com mais de 50 mil habitantes passou de 12,6% em 1940 para 22,9% em 1961.

Esse contexto, com uma política baseada no populismo e no nacionalismo e no plano econômico pela opção ao desenvolvimento econômico nacional associado ao capital externo e da crescente urbanização, pode explicar as linhas gerais da educação nesse período, a qual foi marcada, principalmente, pela elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A LDBEN nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961 com a sanção parcial do Presidente João Goulart, resultou de um longo e tumultuado processo, iniciado com a promulgação da Constituição de 1946, que concedeu à União competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional (SANDER, 1977).

A Lei anunciou da seguinte maneira os fins propostos para a educação:

Art. 1.º – A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitem utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Com relação ao ensino primário, a Lei estabelecia que esse nível de ensino deveria ser ministrado em, no mínimo, quatro séries anuais, podendo ser estendido por mais dois anos, e a sua obrigatoriedade a partir dos sete anos.

O ensino médio deveria ser ministrado em dois ciclos, o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 ou 4 anos, abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o então ensino primário e pré-primário.

A Lei incorporou em um único sistema regular de ensino os cursos técnicos de nível médio, estabelecendo equivalência plena entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes, passando a existir, assim, equivalência formal-legal entre os dois ramos de ensino: o secundário e o profissionalizante. Assim, a conclusão de qualquer curso de ensino médio daria direito à inscrição nos concursos vestibulares para ingresso no ensino superior. Contudo, a Lei não alterou o caráter seletivo e classista da escola, sendo que a distribuição dos alunos pelos ramos continuou a ser feita de acordo com a origem de classe dos mesmos: os das camadas sociais menos privilegiadas optavam pelos cursos profissionalizantes enquanto os das mais privilegiadas matriculavam-se no propedêutico (KUENZER, 1988).

No que se refere ao ensino superior, a Lei previa que a universidade deveria ter uma faculdade de filosofia, ciências e letras, mas o então presidente da república vetou essa exigência alegando já existir 70 dessas faculdades e que a função de órgão integrador atribuída a elas poderia ser exercida por outros órgãos, como os Institutos Centrais (CUNHA, 1980).

O artigo 74 e seus parágrafos, que confirmavam a cátedra vitalícia como unidade básica de ensino, foram vetados por exigir um tratamento mais detalhado do assunto (SANDER, 1977). No entanto, o artigo 76 permaneceu, determinando:

Nos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior, os diretores serão nomeados pelo Presidente da República dentre os professores catedráticos efetivos em exercício, eleitos em lista tríplice pela congregação respectiva, em escrutínios secretos, podendo os mesmos ser reconduzidos duas vezes.

Saviani (1978) afirma que, embora pretendesse tratar da educação nacional, aquela LDBEN limitou-se à organização escolar e, quanto a esta, regulou o funcionamento e controle do que já estava implantado. Segundo o autor, os verdadeiros problemas educacionais e a educação popular não foram considerados.

Este fato frustrou as expectativas dos grupos mais progressistas que esperavam um avanço na legislação educacional, no sentido de ampliar o atendimento das necessidades das classes populares. A decepção dos grupos progressistas que lutaram pela educação pública e desempenharam um papel importante na solução dos problemas nacionais, os lançaram nas campanhas da educação popular. Os movimentos mais significativos foram o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Em 29 de novembro de 1961, um grupo de empresários de São Paulo e do Rio de Janeiro reuniu-se para criar o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), que foi um dos organismos responsáveis pelo planejamento do ideário construído no âmbito educacional na época. Os estudos empreendidos por esse organismo, que funcionou até 1971, influenciaram a política após 1964, de modo especial nos âmbitos político e econômico, assim como as propostas educacionais sob uma perspectiva empresarial. A concepção de educação adotada, baseada na Teoria do Capital Humano, de caráter economicista, ressaltava a função e o caráter econômico da educação para o desenvolvimento (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Em 1962, foi formulado o Plano Trienal, que seria colocado em prática entre 1963 e 1965, tendo o objetivo de implementar uma série de reformas de base visando a distribuição de renda, as reformas agrária, tributária, administrativa, educacional, entre outras, implicando, em um primeiro momento, na contenção dos salários, na renegociação da dívida externa e no controle da inflação (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 220), o período do governo João Goulart apresentou-se “[...] com um projeto nacional-reformista onde o desenvolvimento capitalista estaria se encaminhando para uma expansão industrial que incluía reformas de base no sentido inverso à direção dada durante o período JK.” Desta maneira, o plano Trienal foi inviabilizado por pressões de diferentes setores. Enquanto os setores populares se organizavam e exigiam reformas, os membros da elite articulavam-se para derrubar João Goulart da presidência.

Nessa articulação uniram-se os militares, principalmente adeptos do ideário anticomunista e liberal da Escola Superior de Guerra (ESG), a burguesia nacional e a

internacional. O IPES e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) associaram-se e organizaram clandestinamente empresários que contribuíam com dinheiro para que uma grande campanha de doutrinação contra o governo fosse desencadeada na mídia, sindicatos, associações estudantis etc., tentando identificar Goulart com o comunismo (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Sendo assim, o governo Goulart, ao tentar compatibilizar a manutenção do modelo político nacional-desenvolvimentista e mudar a orientação econômica através das reformas de base, sob o argumento de, com esta ação, provocar a redução das desigualdades sociais, deu origem a uma nova crise econômica e social que levou ao golpe militar de 1964 (RIBEIRO, M. L. S., 2003).

A ditadura militar que vigorou no Brasil entre 1964 e 1984 caracterizou-se pelo alinhamento da economia nacional ao padrão de desenvolvimento capitalista em vigor nos anos 1960 e 1970, e pelo autoritarismo do Estado, por meio de Atos Institucionais, censuras de toda ordem, repressão, torturas, ferrenha perseguição a opositores, tudo isso sob a vigência da Lei de Segurança Nacional. O modelo econômico desse período, que era altamente concentrador de renda, rompeu com um certo equilíbrio existente entre o modelo político de tendências populistas e o modelo econômico de expansão da indústria vigentes no período anterior, em um conjunto de reformas políticas e institucionais que visavam a “reconstrução da nação” e a “restauração da ordem”, tudo isso encaminhando-se para o endurecimento do regime instalado, defendido como necessário para o desenvolvimento social e econômico do país (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2005).

A forma de dominação burguesa, existente no Brasil a partir de 1946, mostrou-se incapaz de preservar as relações fundamentais do sistema capitalista, sendo a intervenção das Forças Armadas, em 1964, um meio utilizado pela parcela da burguesia brasileira que se aliava ao capital internacional, para por fim ao modelo nacionalista de desenvolvimento e de consolidar a forma imperialista de “progresso” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Foi a partir do governo de Juscelino Kubitschek que se aprofundou a contradição entre modelo político e expansão econômica, na medida em que, ao mesmo tempo, procurava manter a política de massas de caráter populista e assumia de maneira cada vez mais crescente compromissos com o capital, inclusive procurando atuar no sentido de intensificar a captação de capital estrangeiro. Assim, o golpe militar de 1964 representou a vitória da parcela da burguesia nacional que defendia a internacionalização da economia, o que resultou na consolidação de um modelo de desenvolvimento associado (dependente) ao capital internacional (IANNI, 1975).

A implantação da ditadura militar não se deu sem um conjunto de resistências. A ditadura, além de representar a parcela da burguesia que vislumbrava o alinhamento da economia brasileira ao capital internacional, também procurou acabar com a agitação que se fazia presente em nossa sociedade, como o movimento organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

No campo da educação, as ações e projetos governamentais também apontavam para um alinhamento ao capital internacional. Foi no período da ditadura militar que foram assinados os chamados “Acordos MEC-USAID” (Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development<sup>8</sup>), sendo que os técnicos da USAID participaram diretamente na reorganização do sistema educacional brasileiro, influenciando na elaboração da Lei 5.540/1968 e da Lei 5.692/1971.

Cunha (1988, p. 168) afirma que a “[...] USAID encarava o ensino superior como elemento da formação de recursos humanos e estes como meios para o aumento da produção industrial e da produção agrícola”. Afirma, ainda, que

[...] a concepção de universidade calcada nos moldes norte-americanos *não foi imposta* pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, *foi buscada*, desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes [...] como um imperativo de modernização e, até mesmo, de democratização do ensino superior em nosso país (CUNHA, 1988, p. 22, grifo do autor).

Em 2 de julho de 1968, foi baixado o Decreto nº 62.937, instituindo o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. O Grupo iniciou seu trabalho baseando-se nos estudos produzidos pelo convênio MEC-USAID, pelo Relatório Atcon e pelo Relatório Meira Mattos, assim como nos estudos patrocinados pelo IPES (CUNHA, 1988).

A Lei nº 5.540, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e deu outras providências, foi promulgada em 28 de novembro de 1968. O objetivo do ensino superior anunciado nesta Lei não alterou o que havia sido definido na Lei nº 4.024: “Art. 1º - O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário”.

O parágrafo 3º do artigo 33 extinguiu o regime de cátedra ou cadeira na organização do ensino superior no país, passando os docentes a serem admitidos no regime da legislação trabalhista, ficando definido, no mesmo artigo, que os cargos e funções do magistério deveriam desvincular-se de campos específicos do conhecimento, podendo haver

---

<sup>8</sup> Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

mais de um professor em cada nível de carreira nos departamentos. O artigo seguinte definiu que deveria ser, progressivamente, estendidos aos docentes o regime de Dedicção Exclusiva às atividades da universidade.

O ensino superior expandiu-se muito nesse período, principalmente o de caráter privado que recebeu considerável incentivo do governo, tornando-se uma estratégia para a ampliação da classe média, considerada de suma importância como mercado consumidor no modelo de desenvolvimento econômico da época (CUNHA, 1988).

Para diminuir a pressão excessiva sobre o ensino superior e substituir o caráter acadêmico pela formação profissional no 2º grau, preparando os egressos do ensino médio para o mercado de trabalho, era necessário constituir um novo sistema educacional. Para tanto, surgiu a Lei nº 5.692 de 1971, focalizando dois aspectos fundamentais que se expressavam na extensão da obrigatoriedade escolar e na generalização do ensino profissionalizante.

Segundo Saviani (1996, p. 116),

A Lei 5.692/71 completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964. E [...] tal ruptura política constituía uma exigência para a continuidade da ordem socioeconômica. Considerando-se essa continuidade no âmbito socioeconômico, é compreensível que haja uma continuidade também no que diz respeito à educação. E isto está refletido na educação.

A Lei nº 5.692, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, substituiu os ramos propedêutico e profissionalizante por um sistema único com a finalidade principal de qualificar para o trabalho, por meio de uma habilitação profissional dada pela escola, pela qual todos passariam independentemente da classe econômica a que pertenciam, acabando por expressar as estratégias em prol de uma ideologia desenvolvimentista com acento privatizante na educação e compulsoriamente profissionalizante.

A Lei alterou de maneira significativa a estrutura do ensino em vigor até então. De acordo com Saviani (1997, p. 31),

Em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial de três anos, passamos a ter um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais.

Os objetivos do ensino de 1º e 2º graus foram sinteticamente expressos na Lei nº 5.692 da seguinte forma:



Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

[...]

Art. 21 – O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.

Nessas condições, o currículo pleno passou a ter uma parte de educação geral e uma parte de formação especial. A profissionalização universal e compulsória do 2º grau, marca distintiva da Lei nº 5.692, ficou explícita no artigo 5º da referida lei, ao referir-se à parte de formação especial, que teria “o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau”, sendo esta fixada de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

De acordo com Souza (1981), planejou-se um ensino de 2º grau de modo a proporcionar uma formação específica, com base no consenso de que no Brasil todos deveriam chegar à idade adulta com algum preparo para o trabalho ou uma opção de estudos claramente definida e, para isso, era recomendada a abertura de várias habilitações para atender a demanda do mercado de trabalho.

As escolas particulares tiveram mais êxito, na medida em que possuíam mais recursos para cumprir esse dispositivo da Lei, enquanto as escolas públicas não tiveram condições de realizar o projeto de profissionalização, devido à omissão por parte do Estado em repassar recursos (SOUZA, 1981). Isso porque a Lei nº 5.692, por meio de seu artigo 87, revogou o artigo 92 da Lei nº 4.024 que tratava dos recursos para a educação, pelo qual a União deveria, anualmente, aplicar 12%, no mínimo, de sua receita de impostos no desenvolvimento e na manutenção do ensino e os Estados, Distrito Federal e municípios, no mínimo, 20%.

Quando a Lei nº 5.692 instituiu a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau, a ideia era a de acabar com os cursos clássico e científico e também com a especificidade das escolas técnicas industriais, comerciais, agrícolas e das escolas normais, pois seus cursos seriam, como o de todas as demais escolas de 2º grau, profissionalizantes, isto é, confeririam aos estudantes uma habilitação profissional como técnico ou auxiliar técnico.

Com essa medida, o governo objetivava diminuir a demanda e a pressão que se fazia sobre o ensino superior; no entanto, isso não aconteceu, pois muitos dos egressos dos cursos profissionalizantes procuravam os cursos de engenharia, visando cargos técnicos no processo produtivo. De acordo com Kuenzer (1988), as escolas profissionalizantes, além de

estarem desatualizadas quanto aos equipamentos e recursos humanos, não atendiam às expectativas de qualificação requeridas pela indústria moderna.

Foi constatado, também, que nas escolas profissionalizantes o custo por aluno era muito mais alto do que no antigo secundário e, devido a isso, a maioria das escolas públicas não pôde implantar, de fato, a proposta de profissionalização. Algumas fizeram uma caricatura de profissionalização, apenas para cumprir o dispositivo da Lei. Da mesma forma, algumas escolas que preparavam os filhos da burguesia para o vestibular continuavam a fazê-lo, usando artifícios para esconder seu caráter propedêutico, sob uma falsa proposta profissionalizante (KUENZER, 1988).

Essas dificuldades na implantação do ensino profissionalizante acabaram desorganizando o ensino público, de caráter geral nas escolas públicas de 2º grau, bem como a desestruturação curricular. Gradativamente o próprio MEC foi alterando o caráter da profissionalização que foi deixando de ser obrigatória.

Assim, pode-se afirmar que a política educacional do período da ditadura se caracterizou por proporcionar algum tipo de treinamento na formação escolar básica para inserção nos processos produtivos e por procurar enfraquecer o ensino superior público e crítico, abrindo espaços para que a iniciativa privada pudesse operar no ensino superior. Essa política educacional foi, também, altamente repressora, atingindo as diferentes categorias de trabalhadores universitários.

### ***2.1.1 O desenvolvimentismo de JK e a Educação***

Ao estudar o desenvolvimentismo característico do Governo Juscelino Kubitschek, Miriam Limoeiro Cardoso (1978, p. 78) o define da seguinte maneira:

Assim, no exemplo do desenvolvimentismo, ele teria que ser visto como parte de uma ideologia mais ampla – a ideologia do desenvolvimentismo, que acompanha o processo de um sistema global específico – o sistema capitalista, num tipo particular de região – as regiões subdesenvolvidas em fase de crescimento, num processo particular de crescimento – quando o desenvolvimento espontâneo já não parece possível [...]

A conjuntura econômica de meados dos anos 1950 havia mudado em relação à vigente no início da mesma década. Estudos realizados, em relação ao Brasil, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e, em relação à América Latina, pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), referentes ao período de 1953 a 1955, indicavam que o desenvolvimento espontâneo não teria condições de continuar

se processando, uma vez que ocorreram alterações em aspectos econômicos fundamentais: as circunstâncias de origem externa que proporcionaram esse desenvolvimento haviam se alterado; as relações de intercâmbio com os países desenvolvidos se deterioraram; e a poupança existente no Brasil e nos demais países da América Latina não era suficiente para a manutenção do ritmo de crescimento econômico (CARDOSO, 1978).

O Grupo Misto BNDE-CEPAL influenciou a programação governamental do período, sugerindo soluções e estratégias alternativas para equacionar o problema do desenvolvimento. A necessidade de execução de um planejamento econômico era sugerida como instrumento eficaz para a solução do problema de desenvolvimento que o país enfrentava (CARDOSO, 1978).

De modo geral, as análises técnicas sugeriam a necessidade de associação com o capital externo para que fosse possível a continuidade do processo de desenvolvimento brasileiro e, de acordo com Cardoso (1978), essa sugestão seria adotada por Juscelino Kubistchek a partir de sua posse, em 1956.

Segundo a autora, para JK o desenvolvimentismo significava crescimento econômico realizado por meio da industrialização da produção brasileira, a qual proporcionaria o aumento da riqueza nacional e, conseqüentemente, a prosperidade de toda a população. Para ele, somente o desenvolvimento econômico superaria o atraso do Brasil em relação aos países desenvolvidos (CARDOSO, 1978).

No entanto, o fim da miséria gerado por esse desenvolvimento não era a principal finalidade da ideologia desenvolvimentista. De acordo com Cardoso (1978), o seu objetivo era a manutenção da democracia, ou seja, a manutenção da ordem por meio da segurança do sistema político, econômico e social vigente.

A pobreza, tida como um sinônimo de subdesenvolvimento, era vista como um perigo à democracia, uma vez que instigava a revolta e a subversão entre a população desfavorecida. A luta contra a miséria e contra a subversão significava uma luta em defesa da democracia e seus ideais de liberdade e igualdade de oportunidades a todos os membros da sociedade. Essa ideia de ordem como base de sustentação democrática era um elemento fundamental para o estabelecimento da transformação econômica pretendida, uma vez que controlava o sentimento de insatisfação das classes desfavorecidas ao trazer a possibilidade de ascensão social por meio do trabalho (CARDOSO, 1978).

A origem da pobreza era identificada no tradicionalismo característico da nossa sociedade, baseada na exportação de produtos primários, que não permitia a expansão econômica. O desenvolvimentismo viria para modernizar esse modelo econômico,

introduzindo a valorização da agricultura para o mercado interno e, sobretudo, a industrialização.

De acordo com Cardoso (1978, p. 98), “os aspectos centrais da ideologia do desenvolvimento tal como a concebe JK são [...] a prosperidade e a ordem. Os dois se fundem com seu conceito de soberania, como equivalente da autodeterminação, identificada como igualdade com os grandes Estados.”

A soberania somente seria possível aos países que tivessem se afirmado no terreno econômico e onde houvesse a democracia. “Donde soberania = prosperidade + Democracia” (CARDOSO, 1978, p. 98).

Nesse contexto, a cooperação do capital internacional no processo de desenvolvimento econômico era entendida como necessária e positiva, não representando problemas à soberania nacional. No discurso desenvolvimentista, o destino do Brasil era ser um país próspero, uma vez que era potencialmente rico em recursos naturais e humanos. O capital internacional somente colaboraria para que o país atingisse a velocidade de arranque no desenvolvimento econômico (CARDOSO, 1978).

Pela perspectiva desenvolvimentista, a soberania nacional e o sucesso político e social brasileiro seriam consequências do sucesso econômico que o país alcançaria por meio de um planejamento adequado de seu processo de desenvolvimento. A decisão política de incluir no discurso desenvolvimentista a questão da soberania nacional agradava tanto aos nacionalistas de direita, quanto aos de esquerda, contribuindo para conter as inquietações políticas características do período correspondente à posse de JK na presidência, em 1956.

De acordo com Cardoso (1978, p. 187), o Programa de Metas do governo Kubitschek visava “[...] uma enorme e evidente aceleração do processo de crescimento”, baseado no incremento das condições de investimento. A autora aponta que uma preocupação marcante na apresentação deste Programa era mostrar a viabilidade do projeto, apresentando-o como realizável e não exagerado.

As pretensões governamentais justificavam-se pela defesa da ideia de racionalidade econômica, na qual se dava prioridade aos investimentos e restringiam-se as despesas. Havia, também, uma política de incentivo às exportações, com a defesa de preços. Outro ponto era a defesa da necessidade de restrição do consumo, associado à inflação. O último e fundamental item desse plano era a necessidade de atração de capital estrangeiro, por meio das exportações, empréstimos ou de investimentos diretos (CARDOSO, 1978).

Defendia-se a ideia de que a América Latina ocupava uma posição estratégica na defesa da democracia ocidental. No contexto da Guerra Fria, os países desenvolvidos e

subdesenvolvidos se relacionariam tendo em vista esse objetivo comum de combate ao comunismo. De um lado, os países subdesenvolvidos garantiriam a fidelidade aos ideais democráticos, na medida em que os países desenvolvidos cooperassem com o capital necessário ao seu crescimento econômico e conseqüente enriquecimento nacional. Por outro lado, os países desenvolvidos colaborariam tendo em vista a manutenção do sistema em que são dominantes (CARDOSO, 1978).

Com o objetivo de estabelecer essa cooperação mútua, o Brasil propôs a realização da Operação Pan-americana, um programa de desenvolvimento econômico que envolvia os Estados Unidos e toda a América Latina. Esse programa previa a realização de acordos de preços de produtos primários e empréstimos públicos a longo prazo. Contudo, esses princípios foram colocados em prática apenas quando os Estados Unidos romperam as relações com Cuba e propuseram a Aliança para o Progresso. Este Programa dava ênfase à manutenção das garantias políticas, consideradas indispensáveis à manutenção e expansão do poderio econômico ocidental (CARDOSO, 1978).

Ao analisar os programas acima citados, Cardoso (1978) observa que, para a ideologia desenvolvimentista, os países subdesenvolvidos eram estratégicos na definição ideológica do mundo, mas para os países subdesenvolvidos a questão do desenvolvimento econômico não era prioritária, desde que as forças sociais locais pudessem manter a subversão sob controle. Com isso, o Brasil continuava a enfrentar dificuldades em captar recursos estrangeiros para sustentar seu desenvolvimento.

A ideologia desenvolvimentista procurava sustentar a ideia de que a cooperação dos países desenvolvidos não era questão de generosidade, mas de razão, uma vez que o Brasil acenava com a possibilidade de grande rentabilidade ao capital aqui aplicado, ao mesmo tempo em que esse capital contribuiria para o controle da subversão, para a manutenção da ordem e da defesa de todo o continente contra o avanço do socialismo.

Por outro lado, além da necessidade de capital, o crescimento econômico também dependia da aquisição de técnica avançada, que pudesse “[...] ser incorporada ao processo de desenvolvimento, tornando-o mais produtivo e mais eficiente, portanto mais rápido e menos oneroso.” (CARDOSO, 1978, p. 191).

Em relação à política econômica interna, o Governo JK buscava conseguir uma colaboração entre a iniciativa pública e a privada. O Estado propunha-se a atuar para estimular as primeiras etapas do processo de desenvolvimento econômico, substituindo a iniciativa privada em setores em que ela não atuaria por não ter seus interesses econômicos atendidos e incentivando-a onde esse interesse existisse (CARDOSO, 1978).

O Estado também se responsabilizava por promover a produtividade, seja pelo aperfeiçoamento tecnológico, utilizando-se do sistema educacional e dos centros de pesquisa existentes, seja pela “[...] ideologia como instrumento de mobilização” (CARDOSO, 1978, p. 207), divulgando a crença em um futuro melhor para o trabalhador que viria com o desenvolvimento.

O planejamento era outra forma de estímulo aos investimentos. Segundo Cardoso (1978, p. 208),

Sem o diagnóstico correto da situação e da localização adequada dos pontos mais significativos a atacar e sem uma ação pronta e coordenada, não se conseguirá obter os meios necessários, nem as condições básicas para a aceleração do desenvolvimento econômico. Ele implica um certo grau de controle e previsão, mas fundamentalmente se volta para a eficiência, com a atenuação dos pontos de estrangulamento, que tendem a diminuí-la, e com a adoção de outras medidas que aumentam a produtividade do capital e do trabalho.

A maior rentabilidade do capital, não só a curto prazo, mas também a prazo mais longo, exige a canalização dos recursos disponíveis para os setores prioritários.

Cardoso (1978, p. 227) interpreta a perspectiva desenvolvimentista como, ao mesmo tempo, transformadora e conservadora: “mudar, dentro da ordem, para garantir a ordem”.

A atitude desenvolvimentista é francamente transformadora, ela mostra um profundo inconformismo com o presente. Por outro lado, ela é abertamente conservadora, preocupada que está com a garantia da ordem, acima de tudo. Quanto ao campo econômico ela é marcadamente inovadora, impulsionando os setores emergentes, concentrando os investimentos em áreas novas, predominantemente industriais – mesmo que com isso esteja contrariando a hegemonia que vigorava anteriormente. Atua, pois, no sentido de propiciar o surgimento ou o fortalecimento de uma nova hegemonia. Essas transformações no âmbito da hegemonia, no entanto se processam todas nos limites das classes dominantes. [...] O seu inconformismo com o presente só vai até aí: primeiro, ele se refere unicamente aos aspectos econômicos; segundo, ele só admite o confronto intra-classe dominante. São essas restrições, é essa fixação de limites ao caráter inovador que lhe assinalam sua outra característica, o conservadorismo. [...] Isto é, a atitude política do desenvolvimentismo é conservadora na medida em que dá maior solidez aos processos hegemônicos mais importantes aqueles que se exercem dos grupos globalmente dominantes para os dominados. Fazendo com que estes aceitem o projeto daqueles como o seu próprio, não só mantém, como estende o poder de direção e de domínio. ( CARDOSO, 1978, p. 228).

Com a ênfase dada pela ideologia desenvolvimentista à racionalização do processo de crescimento econômico, havia a necessidade de adequação do sistema educacional existente às exigências desse desenvolvimento. A perspectiva geral assumida estabelecia uma interdependência entre educação e desenvolvimento: o sistema educacional

deveria ser ampliado para atender às novas demandas do sistema produtivo (CARDOSO, 1978).

Juscelino Kubitschek (1958<sup>9</sup>, p. 21 *apud* CARDOSO, 1978, p. 219) relaciona educação e desenvolvimento na seguinte afirmação:

Em nossos dias, a educação, a ciência e as atividades produtoras constituem três faces de um mesmo problema, que só em conjunto pode ser resolvido. Por assim entender é que o Governo vem dando passos decisivos a fim de que, simultaneamente com a industrialização do País, se acelere o seu desenvolvimento cultural e científico.

As transformações educacionais nos diversos níveis do ensino deveriam acompanhar as transformações empreendidas na indústria, atendendo às suas necessidades, sobretudo no que se refere à formação de pessoal. A escola deveria “[...] preparar cada um, de acordo com o seu talento, para ser capaz de desempenhar as tarefas que lhe incumbem no desenvolvimento.” (CARDOSO, 1978, p. 220).

A educação, de modo geral, deveria fazer com que o trabalhador atingisse a produtividade requerida pela sociedade industrial. Somente os mais aptos seriam selecionados para dar continuidade aos seus estudos e contribuir para desenvolver nossa cultura. Portanto, o papel da escola no contexto desenvolvimentista seria o de formar recursos humanos com conhecimento técnico, ministrando um ensino de caráter eminentemente prático (CARDOSO, 1978).

## ***2.2 A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Educação da USP***

Ao tratar da criação da USP, Antunha (1974, p. 97, grifo do autor), afirma que “na realidade, não seria exagero afirmar-se que, mais do que em nenhum outro período, *nos seus primeiros anos, a história universitária da Universidade de São Paulo se confunde com a própria história da sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.*” O autor faz uma distinção entre o Instituto de Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, afirmando que, embora se confundindo algumas vezes, os dois sempre foram relativamente independentes e com propósitos distintos. Por esse motivo, o autor inicia sua análise sobre os primórdios da criação da FFCL pela história do Instituto de Educação.

---

<sup>9</sup> KUBITSCHKEK DE OLIVEIRA, Juscelino. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1958.

Através do Decreto Estadual nº 4.888, de 12 de fevereiro de 1931, foi criado, na antiga Escola Normal da Praça que passou a denominar-se Instituto Pedagógico, o Curso de Aperfeiçoamento que tinha como objetivo ser um “[...] ‘órgão de preparação técnica para inspetores, delegados de ensino, diretores de estabelecimentos e professores do curso normal’ [...]” (ANTUNHA, 1974, p. 99). Posteriormente, em 1933, foi criado o Instituto de Educação seguido pela sua incorporação à nascente Universidade de São Paulo, pelo Decreto de sua fundação, participando do ensino superior apenas por intermédio de sua Escola de Professores. Em 1938, o Instituto de Educação foi extinto e convertido em Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, depois transformada em Seção de Pedagogia, em 1939, em Departamento de Educação, em 1962, e, após a reforma da USP, em Faculdade de Educação.

Segundo Antunha (1974), o Estatuto das Universidades Brasileiras, emitido pelo Decreto Federal nº 19.851 de 1931, estabeleceu como uma de suas principais inovações a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que teria a dupla função de organizar cursos com finalidade cultural e científica, bem como cursos de preparação pedagógica. No entanto, esse mesmo Estatuto dava liberdade ao Estado de constituir unidades autônomas para cada uma das seções da Faculdade.

Assim, embora nascido para viver transitoriamente, o Instituto de Educação, depois de ter sido alçado ao nível de estabelecimento de ensino superior, não mais desapareceu: transformou-se, reduziu-se a uma Seção incorporada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e acabou ressurgindo mais recentemente, agora como Faculdade de Educação, embora totalmente mudado e com novos objetivos e nova dimensão. (ANTUNHA, 1974, p. 102).

Em 1934, no dia 25 de janeiro, por meio do Decreto nº 6.283, o interventor do Estado de São Paulo durante o Governo de Getúlio Vargas, Armando de Salles Oliveira, criou a Universidade de São Paulo e, também, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, sendo a ela integrada a Escola de Professores (ANTUNHA, 1974).

Instalada, inicialmente, nas dependências do prédio da Escola Normal Caetano de Campos e em diversos outros locais do centro da cidade de São Paulo, a FFCL não teve um espaço definido para funcionamento até a década de 1970. Suas seções ficaram assim divididas:

1. As seções de Filosofia, Ciências Sociais, Geografia, História e Línguas e Literaturas ficaram alojadas na Faculdade de Medicina;



2. As seções de Matemática e Física foram abrigadas pela Escola Politécnica na praça Coronel Fernandes Prestes;<sup>10</sup>
3. As seções de Letras e Pedagogia no prédio da Escola Normal Caetano de Campos (ZAIA, 2003).

Na década de 1950, a Faculdade foi instalada nos prédios do antigo Liceu Rio Branco, na Rua Maria Antônia (ZAIA, 2003).

Em um trabalho de solidariedade, o Instituto de Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras desenvolveram várias atividades complementares com o objetivo de auxiliar na formação do professorado paulista. Enquanto a FFCL pretendia ser um Centro dedicado aos estudos e pesquisas de caráter desinteressado, não profissional, o Instituto de Educação do Estado de São Paulo tinha como proposta ser uma escola independente, de nível superior e de caráter profissionalizante. Assim, “as duas escolas poderiam, solidária porém independentemente, colaborar para a reforma de professores de nível secundário ou superior: a Faculdade de Filosofia proporcionaria a cultura e o conteúdo especializado e o Instituto de Educação a formação propriamente pedagógica.” (ANTUNHA, 1974, p. 110).

Segundo Antunha (1974), a partir de 1937, com a instauração do Estado Novo, a USP sofreu importantes transformações que afetaram especialmente sua FFCL. Em 25 de julho de 1938, pelo Decreto da Interventora nº 9.268-A, duas medidas foram tomadas: o Instituto de Educação foi extinto e foi criada a Seção de Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Os professores que ministravam os cursos no Instituto de Educação foram transferidos para a Faculdade de Filosofia assumindo a função de docentes (ANTUNHA, 1974).

Os Decretos tiveram consequências decisivas na história educacional paulista:

(1) a Faculdade de Filosofia passou a ser uma escola de caráter profissional, encerrando-se, a partir desse momento, a experiência com a ‘variante paulista’ sendo que a finalidade eminentemente cultural e universitária da escola foi gradualmente relegada a um plano secundário e adjetivo, na mesma medida em que ocultava o seu caráter profissionalizante; (2) deu-se a transferência dos professores catedráticos do antigo Instituto de Educação para a nova Faculdade, como seus titulares de pleno direito, o que não deixaria de influir sobre o regime especial de provimento de funções na Faculdade, até então feito sob a forma de contratos [...] (ANTUNHA, 1974, p. 111-112).

Segundo Barros (2001), em 1939, para adequar-se ao plano da Faculdade Nacional de Filosofia criada neste mesmo ano, a Seção de Educação passou a denominar-se

---

<sup>10</sup> A Seção de Física foi transferida em 1938 para uma sede própria.

Seção de Pedagogia e assim se manteve até 1962 quando, por força da organização departamental da Faculdade, foi constituído o Departamento de Educação.

A ideia de departamentalização dentro da Universidade de São Paulo intensificou-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024 de 1961, pois, até então, somente algumas unidades da Universidade haviam adotado tal concepção. A LDBEN, em seu artigo 78, sugeria a obrigatoriedade de representação discente no que chamava de Conselhos Departamentais, o que acabou contribuindo para a implantação dessa estrutura. No entanto, os departamentos só foram adotados definitivamente na Universidade de São Paulo com a extinção das cátedras pela Lei 5.540 de 1968 e a aprovação dos Estatutos de 1969. Tais alterações tornaram-se imperativas com o Decreto Estadual nº 52.326, de 16/12/1969 (ZAIA, 2003).

A concepção original de organizar a Universidade, como seus fundadores haviam pensado, à base de um Instituto Central, que seria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi abandonada com a reforma de 1969 e com o desmembramento da FFCL em várias unidades que poderiam ser institutos ou faculdades<sup>11</sup> (ZAIA, 2003). Após tal desmembramento, a antiga FFCL passou a denominar-se Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH).

Com a reforma da USP, o Departamento de Educação tornou-se Faculdade de Educação, conhecida pela sigla FEUSP, a qual foi dividida em três departamentos: o Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA), o Departamento de Filosofia da Educação e Ciência da Educação (EDF) e o Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM) (FONTANETTI; PENIN, 2008).

João Gualberto de Carvalho Meneses (APÊNDICE B), na entrevista concedida para a realização da presente pesquisa, ao referir-se à organização dos departamentos após a criação da Faculdade de Educação, afirma:

Quando se criaram os Departamentos, o Laerte<sup>12</sup> ficou como chefe do Departamento de História e Filosofia da Educação, o Querino como chefe do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada e o

---

<sup>11</sup> A diferença básica entre uma Faculdade e um Instituto era o tipo de atividades que desenvolviam. Os Institutos eram definidos como instituições dedicadas à pesquisa e ao ensino básico nas áreas fundamentais do conhecimento humano. As Faculdades eram definidas como instituições dedicadas ao ensino técnico e à pesquisa aplicada (ZAIA, 2003).

<sup>12</sup> Laerte Ramos de Carvalho tornou-se Catedrático de História e Filosofia da Educação, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1955. Foi diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo de 1961 a 1965; Reitor da Universidade de Brasília de 1965 a 1967; Membro da Equipe de Planejamento do Ensino Superior (MEC-USAID, 1968); Diretor da Faculdade de Educação da USP em 1969; Membro da Comissão de Assessoramento, Documentação e Informações das Faculdades de Filosofia (CADIF); Membro do Conselho Estadual de Educação – São Paulo. Faleceu aos 50 anos, em 1972, vítima de um infarto (COSTA, 2008).

Mascaro ficou como chefe do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação [...].

Nas atas das reuniões do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação pode-se observar que Carlos Correa Mascaro foi o primeiro chefe do Departamento, eleito em 16 de fevereiro de 1970, permanecendo na função até abril de 1971, quando a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tendo como secretária Esther de Figueiredo Ferraz<sup>13</sup>, solicitou sua colaboração no programa de construções escolares. A partir de então, Moysés Brejon, que era suplente, assumiu a chefia do EDA até o final de ano de 1981, com exceção do período em que assumiu a direção da Faculdade de Educação, de 01 de fevereiro de 1980 até 27 de novembro do mesmo ano, quando pediu demissão do cargo. No período em que Moysés Brejon foi diretor, José Augusto Dias ficou como chefe do Departamento.

### ***2.3 O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo - CRPE-SP***

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Queiroz Filho de São Paulo (CRPE-SP) nasceu de uma iniciativa do governo federal de desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre Educação em todo o país, chegando a ser considerado o mais importante Centro Regional do Brasil e um dos mais modernos da América Latina (ZAIA, 2003).

Em 1954, Anísio Teixeira assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, por meio de ofício dirigido ao Ministro da Educação e Cultura, sugeriu a criação de um Centro Brasileiro e Centros Regionais de Estudos e Pesquisas. O CRPE-SP foi um entre outros quatro CRPEs<sup>14</sup> e o primeiro a ser instalado. Embora sua sede estivesse

---

<sup>13</sup> Esther de Figueiredo Ferraz foi uma advogada e professora brasileira. Diplomou-se normalista pelo Instituto de Educação Caetano de Campos, licenciou-se em Filosofia pela Faculdade de São Bento, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e concluiu o curso de Direito na Faculdade de Direito da USP. Foi a primeira mulher a dar aulas no curso de Direito da USP. Atuou como advogada no foro de São Paulo, sendo a primeira mulher a ocupar uma cadeira na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em 1949. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, de 1963 a 1964, e do Conselho Federal de Educação, entre 1969 e 1982. De 1966 a 1967 foi diretora do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura. No Estado de São Paulo, foi Secretária da Educação de 1971 a 1975. Foi a primeira reitora da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro da Academia Paulista de Letras. Foi a primeira mulher a possuir um cargo de ministra da Educação no Brasil, de 1982 a 1985. Sendo assim, de acordo com Niskier (2006), Esther de Figueiredo Ferraz foi “a primeira em tudo”.

<sup>14</sup> O Centro Brasileiro foi instalado no Rio, de Janeiro e os quatro Centros Regionais de Pesquisas Educacionais em Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre.

em São Paulo, o Centro Regional abrangia também os Estados do Mato Grosso, Goiás e Paraná<sup>15</sup> (ZAIA, 2003).

Em 22 de maio de 1956 nascia o CRPE-SP por meio de um convênio de cinco anos firmado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Reitoria da Universidade de São Paulo. No Convênio ficou estabelecido que o CRPE-SP estaria vinculado à Universidade de São Paulo, que assumiu, pela sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o compromisso de administrá-lo. Além disso, os departamentos que estivessem relacionados às atividades que seriam desenvolvidas no Centro poderiam fazer uso do prédio, como foi o caso do Departamento de Educação (ZAIA, 2003).

As primeiras divisões organizadas no CRPE-SP foram os Serviços Administrativos, a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, o Serviço de Estatística e uma Biblioteca (ZAIA, 2003).

Em 1957, com o objetivo de organizar um Curso para Especialistas em Educação para a América Latina que contaria com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura<sup>16</sup> (UNESCO), a direção do CRPE-SP, sob responsabilidade de Fernando de Azevedo, de forma a aliviar os encargos da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, resolveu organizar a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM). Essa divisão possuía como atividade inicial a promoção de cursos para formação docente, dela surgindo a primeira Classe Laboratório, núcleo para a organização da Escola de Demonstração e, depois, Escola de Aplicação (ZAIA, 2003). Segundo Kubinszky (1975), foi a atuação da DAM que deu projeção internacional para o Centro.

Na segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação, o governo brasileiro assumiu o compromisso de organizar Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina. Por intermédio do INEP, o MEC encarregou o CRPE-SP, em 1957, de elaborá-los. A partir de 1958, a DAM organizou os Cursos, que tinham a duração de 9 meses e do qual participaram professores de diversos Estados brasileiros e de todos os países da América Central e América do Sul. Permaneceu por nove anos consecutivos realizando a tarefa e seus alunos recebiam bolsas de estudos da OEA<sup>17</sup> e do MEC para a participação nos trabalhos (ZAIA, 2003).

Assim, de acordo com Zaia (2003), no período compreendido entre 1958 e 1968, por meio de seus responsáveis (professores-pesquisadores), o programa de aperfeiçoamento,

---

<sup>15</sup> Ao longo de sua existência, o CRPE-SP recebeu outros dois nomes: CRPE Prof. Queiroz Filho e CRPE do Sudeste.

<sup>16</sup> *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

<sup>17</sup> Organização dos Estados Americanos.

promovido por essa Divisão, elaborou e coordenou 4 Seminários e 9 Cursos, com a disponibilização de inúmeras bolsas<sup>18</sup>. Dentre esses 9 cursos estava o de Especialista em Educação para a América Latina, do qual José Augusto Dias era coordenador e João Gualberto de Carvalho Meneses era professor (APÊNDICE B).

Nos anos seguintes, além do treinamento e aperfeiçoamento do magistério, a DAM ficou encarregada de fornecer orientação pedagógica e de manter uma Escola de Demonstração do CRPE-SP (ZAIA, 2003).

As Classes Laboratório serviram de campo para os bolsistas dos diversos cursos da DAM. Eles faziam seus estágios e suas observações com o objetivo de estudar novos métodos de ensino aplicados ao currículo oficial, que a escola era obrigada a seguir. Serviram, também, de campo de observação para a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais e Sociais para o estágio obrigatório dos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (ZAIA, 2003).

Em 1961, foi autorizada pela direção do CRPE a autonomia das Classes Laboratório, as quais se desvincularam da DAM e assumiram a gerência de suas atividades em fins de 1962, quando elas foram transferidas para o novo prédio inaugurado<sup>19</sup>. Com essa mudança, houve a necessidade de ampliação no quadro de funções necessárias para atender todas as atividades. Além dessa transformação, houve também a troca de denominação para Escola de Demonstração (ZAIA, 2003).

A Escola de Demonstração continuou servindo à Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, mesmo não estando mais sob sua responsabilidade. Auxiliava também os alunos da FFCL que realizavam seus estágios obrigatórios em suas salas, bem como continuou colaborando com os professores da rede pública estadual por meio da disponibilização de seus professores para a realização de palestras (ZAIA, 2003).

Para a manutenção do Centro, ficou estabelecido que o INEP contribuiria com 20% da verba anual concedida pelo Orçamento da República destinada ao Centro Brasileiro e

---

<sup>18</sup> **Seminários:** Supervisão Escolar em 1958; Administração e Liderança Escolar em 1961; Treinamento de Pessoal em Pesquisas Educacionais entre 1962 e 1965; Supervisão Escolar em 1965. **Cursos:** Especialista em Educação para a América Latina, entre 1958 a 1966; I Curso de Treinamento de Professores Paulistas em 1963; Formação de Professores Supervisores entre 1963 e 1964; Conhecimento da Criança em 1966; Preparação de Pessoal Técnico para a Elaboração, Aplicação e Avaliação dos Planos e Programas de Estudo para o Ensino Primário em 1967; Preparação de Pessoal Técnico para Serviço de Documentação e Cadastro em 1967; II Curso de Preparação de Pessoal Técnico para a Elaboração, Aplicação e Avaliação dos Planos e Programas de Estudo para o Ensino Primário em 1968; Pesquisas Educacionais e Sociais em 1968; Administradores Escolares em 1968 (ZAIA, 2003).

<sup>19</sup> Entre os anos de 1958 a 1961, o CRPE-SP construiu dois novos prédios. O primeiro foi importante para garantir a residência dos estudantes de outros Estados e da América Latina que participavam dos cursos de formação da DAM. O segundo prédio surgiu para abrigar os alunos de 1º ao 4º ano das Classes Laboratório (ZAIA, 2003).

aos demais Centros Regionais. Instituiu-se também que a Universidade de São Paulo, por meio de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ficaria responsável pelo Centro e escolheria, para primeiro Diretor do CRPE-SP, um dos docentes do Departamento de Sociologia e Antropologia (ZAIA, 2003).

Ao longo de sua existência (1956 a 1974), o Centro Regional teve como diretores os seguintes professores: Fernando de Azevedo (de 06/1956 a 05/1961); Milton Camargo da Silva Rodrigues (de 05/1961 a 10/1961); Laerte Ramos de Carvalho (de 10/1961 a 08/1965); Carlos Correa Mascaro (de 10/1965 a 07/1966 e de 06/1969 a 05/1970); José Mario Pires Azanha (de 08/1966 a 04/1967); José Querino Ribeiro (de 05/1967 a 05/1969); e Chicralla Haidar (de 06/1970 a 1974) (KUBINSZKY, 1975).

O Serviço de Recursos Audiovisuais foi instalado ainda na administração do primeiro diretor, Fernando de Azevedo. Esse serviço surgiu a partir de um convênio assinado entre o Ministério da Educação e Cultura, o INEP e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e tinha como finalidade a formação de especialistas e capacitação de professores na utilização dos laboratórios para cinema e som (ZAIA, 2003).

Sob a administração de Laerte Ramos de Carvalho, o CRPE-SP ganhou um novo Serviço (1962)<sup>20</sup>, que tinha como objetivo acumular informações sobre todo tipo de pesquisa e legislação no campo da Educação em realização no país. Recebeu o nome de Serviço de Documentação e Intercâmbio Pedagógico. A criação do novo serviço fez-se pelas crescentes relações que o Centro estava estabelecendo com outras instituições, tanto em contexto brasileiro como com países da América Latina (ZAIA, 2003).

Um dos principais objetivos do novo diretor foi pleitear, junto às autoridades competentes, a transferência do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, que se encontrava no centro da cidade, na Rua Maria Antônia, para a sede do CRPE-SP. Sendo autorizada sua transferência, o Curso iniciou suas atividades no prédio do Centro Regional no ano de 1962 (ZAIA, 2003).

A partir de 1965, o diretor substituto, José Mario Pires Azanha, teve de enfrentar vários problemas técnicos e administrativos. Um primeiro problema enfrentado pelo novo diretor foi o fim do acordo assinado entre o Ministério da Educação e Cultura, o INEP e a USAID<sup>21</sup>, que mantinha o Serviço de Recursos Audiovisuais do CRPE-SP, fornecendo bens materiais e mantendo a contratação de pessoal especializado. Outro problema foi os diversos

---

<sup>20</sup> Renovação do acordo firmado entre Universidade de São Paulo e Ministério da Educação e Cultura para mais cinco anos.

<sup>21</sup> Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional.

cortes nos recursos que eram destinados ao Centro pelo Governo Federal, impossibilitando dar continuidade às atividades de treinamento de professores e de investigações educacionais, que estavam em pleno desenvolvimento naquele momento (ZAIA, 2003).

Nos cinco anos seguintes, segundo Kubinszky (1975), as características do Centro foram antagônicas, pois, por um lado, surgiram muitas entidades nacionais e estrangeiras interessadas em colaborar com o CRPE-SP na execução de projetos de pesquisa, assistência técnica e realização de cursos de aperfeiçoamento de professores de alto nível. Por outro, as contenções orçamentárias do Governo Federal, a reforma administrativa em tramitação e, conseqüentemente, a expectativa a respeito da futura estrutura que o INEP e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais passariam a ter, inviabilizavam o prosseguimento da execução dos projetos que já haviam sido programados para aquele período.

O Governo Federal, a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a UNESCO, até o ano de 1966, eram responsáveis pelos maiores investimentos para o CRPE-SP. A partir de 1967, o CRPE-SP começou a passar por dificuldades financeiras, pois o apoio financeiro e político que era destinado aos CRPEs, em especial ao CRPE-SP, responsável pela organização de cursos de aperfeiçoamento de professores, supervisores e administradores, pelos órgãos internacionais e pelo próprio governo, foi sendo cortado (ZAIA, 2003).

A partir de 1970, a situação do CRPE-SP agravou-se ainda mais. Com a elevação do status do Departamento de Educação da USP à Faculdade, a responsabilidade de organização desses cursos deixou de ser do CRPE-SP e passou a ser da Faculdade. Ao ser transferida a incumbência de organização dos cursos, foram transferidos também os recursos para eles destinados (ZAIA, 2003).

Com a reforma administrativa do MEC, por meio do Decreto nº 66.967/1970 em seu artigo 5, o INEP ficou vinculado à Secretaria Geral do MEC e foram determinadas suas novas finalidades, entre as quais, oferecer subsídios para a consecução dos objetivos da política educacional em vigor ou para sua reformulação. O Centro Brasileiro de Estudos e Pesquisas foi extinto em 1970, causando, aos poucos, a desarticulação dos Centros Regionais de Pesquisas a partir desta data até 1974 (ZAIA, 2003).

No caso do CRPE-SP, as mudanças se associaram às alterações promovidas pela Reforma Universitária de 1969. Desde 1962, o CRPE-SP hospedava o Departamento de Educação da FFCL. Com a reforma da Universidade, o Departamento tornou-se Faculdade de Educação e seu primeiro diretor, Laerte Ramos de Carvalho, em acordo com a Reitoria da Universidade de São Paulo, absorveu o conjunto de prédios e equipamentos do CRPE-SP e todo o pessoal para a nova Faculdade (ZAIA, 2003).

Em agosto de 1972, pelo acordo INEP-USP, a Escola de Demonstração foi agregada à Faculdade de Educação, comprometendo-se a Universidade em responsabilizar-se pelo funcionamento desta instituição escolar, mediante convênio firmado com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (ZAIA, 2003).

Em 1973, com a passagem da Escola de Demonstração para a Faculdade de Educação, a primeira medida tomada foi a reformulação do Regimento Interno da Escola. Com a organização do novo Regimento, a Escola de Demonstração passou a ser chamada de Escola de Aplicação da FEUSP (ZAIA, 2003).

A direção da Escola deixou de ser ocupada por um membro da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) para ser delegada a um professor da própria Faculdade de Educação. Com isso, um dos maiores objetivos da Faculdade de Educação havia se realizado: instalar sua própria Escola de Aplicação, já que o Colégio de Aplicação da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que anteriormente servia aos estagiários do Departamento de Educação, foi fechado em 1969<sup>22</sup> (ZAIA, 2003).

O CRPE-SP foi extinto em 1975, pelo Decreto Federal nº 75.754, e os poucos bens móveis e imóveis que restaram da reestruturação de 1972 foram transferidos para a Faculdade de Educação da USP (ZAIA, 2003).

---

<sup>22</sup> A história da fundação do Colégio de Aplicação teve início com a realização de um convênio firmado entre a Secretaria de Estado de Negócios da Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1957. O objetivo era o de utilizar o Colégio para estágio e prática de ensino dos licenciados e implementar experiências educacionais para o estudo e a renovação dos métodos de ensino. Outro lugar para estágio dos alunos da Faculdade de Filosofia foi a própria Escola de Demonstração do CRPE-SP (BARROS, 2001). Em 1969, o Colégio foi extinto junto com a FFCL. A extinção foi realizada a partir da renúncia do Departamento de Educação da FFCL ao convênio com a Secretaria da Educação, bem como da Reforma pedagógico-institucional da USP.



### 3 O SISTEMA DE CÁTEDRAS E A CADEIRA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO COMPARADA DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DA USP

#### 3.1 Da cátedra ao departamento: um breve histórico

A cátedra constituiu-se juntamente com a criação das universidades, na Idade Média. No caso do Brasil, de acordo com Fávero (2000), o regime de cátedra teve início em 1808, quando o Príncipe D. João VI determinou a criação das cadeiras de Anatomia, no Rio de Janeiro, e de Cirurgia, no Rio de Janeiro e na Bahia, as quais são consideradas pela autora o embrião das faculdades de Medicina que foram criadas posteriormente.

De acordo com Cunha (1988), o Príncipe D. João não criou universidades, mas, sim, instituições isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, desenvolvendo-se o ensino superior, em nosso país, pela multiplicação dessas faculdades isoladas.

Por meio da Carta Lei de 11 de agosto de 1827 foram instituídos os primeiros cursos jurídicos no país, em São Paulo e em Olinda, sendo que as matérias de tais cursos seriam ensinadas em nove cadeiras. Os Estatutos de 1831, que regulamentavam esses cursos, previam que

[...] os professores teriam todas as honras e prerrogativas de que gozavam os da Universidade de Coimbra, regendo as cadeiras para cujas matérias se reputarem mais aptos, podendo passar de uma para outras cadeiras, quando isto convier ao aproveitamento dos que frequentarem os cursos jurídicos. (VENÂNCIO FILHO, 1977, p. 36 *apud* FÁVERO, 2000, p. 87)<sup>23</sup>.

A Carta Lei de 1827 evidenciou o sentido de propriedade de cátedra, que esteve presente no ensino superior por mais de um século, e a associação entre as funções do magistério e as do poder judiciário, considerado como poder independente nos quais os juízes gozavam da garantia de perpetuidade no cargo. Esta associação foi absorvida e passou a ser garantida através da vitaliciedade no cargo nas instituições públicas do país, sendo tais vantagens adquiridas mediante concursos de provas e títulos. No entanto, isso nem sempre ocorreu, pois ao Governo era facultado escolher qualquer dos classificados e não obrigatoriamente o primeiro colocado (FÁVERO, 2000).

---

<sup>23</sup> VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1977.

Em 1885 foi expedido o Decreto nº 9.360 que, dentre outros aspectos, dispunha a respeito do concurso para o cargo de professor catedrático, para o qual deveria constar defesa de tese e dissertação, prova escrita, prova oral estudada e prova oral de improviso. Proclamada a República, as reformas de ensino, em geral, continham dispositivos a respeito da cátedra e previam seu preenchimento por nomeação do governo, sendo que todas as reformas garantiam a vitaliciedade dos catedráticos e, especificamente, as reformas Carlos Maximiliano (1915) e Rocha Vaz (1925) apresentavam o concurso como um pré-requisito para o acesso à cátedra (FÁVERO, 2000).

A Revolução de 1930 colocou o Brasil frente ao desafio de empreender uma transformação em suas instituições. No entanto, de acordo com Fávero (2000), a renovação da estrutura de poder se limitou, na maioria das vezes, à mera mudança de quadros oriundos dos mesmos grupos dominantes que anteriormente prevaleciam e, para tais grupos, uma instituição universitária tinha sua razão de ser desde que preparasse uma nova elite ilustrada e modernizadora, capaz de garantir a continuidade da estrutura do poder vigente.

Nesse contexto, foi aprovada a Reforma do Ensino Superior, em 1931, também conhecida como Reforma Francisco Campos, cujo projeto compreendia três partes: uma geral, denominada Estatuto das Universidades Brasileiras; outra contendo a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, e a terceira, em que se criava o Conselho Nacional de Educação (FÁVERO, 2000).

Em relação à cátedra, o Estatuto confirmava o professor catedrático como o primeiro na hierarquia do corpo docente e colocava em termos de exigência para o provimento no cargo o concurso público de títulos e provas. Previa, também, a nomeação de professor sem concurso, no caso de “candidato insigne” que tivesse realizado invento ou descoberta de alta relevância, ou tivesse publicado obra doutrinária de excepcional valor. Para tanto, a indicação deveria ser proposta por um dos professores catedráticos e teria de ser eleito pelo voto de dois terços da Congregação Universitária.

Cunha (1989, p. 15-16) aborda assunto referente ao Estatuto e a organização do ensino superior nesse período:

As universidades eram compostas de faculdades, as quais podiam manter autonomia jurídica. A faculdade era composta de cátedras, cada qual correspondendo a uma certa área do saber. A reunião de certas cátedras compunha a série e a sequência destas, o curso. A cátedra tinha no professor catedrático o titular vitalício, somente substituído por morte, afastamento ou jubilação (aposentadoria). Ao catedrático estavam vinculados os professores assistentes, livre-docentes e auxiliares, aos quais estavam atribuídas as tarefas docentes das disciplinas ou das turmas que resultavam da subdivisão

da cátedra. Os auxiliares de ensino eram indicados pelo próprio catedrático, pois deveriam ser pessoas de sua confiança.

Cada faculdade era dirigida pela Congregação, formada pelos professores catedráticos e pelo representante dos livre-docentes, por eles eleito. Três ou seis catedráticos, escolhidos pelo ministro da educação dentre os de uma lista elaborada pela Congregação, constituíam o Conselho Técnico-Administrativo, o órgão deliberativo da faculdade. O diretor seria, também, escolhido pelo ministro dentre os nomes de uma lista de professores catedráticos elaborada pela Congregação e pelo Conselho Universitário.

A Reforma dispunha, ainda, que a primeira nomeação do catedrático, após homologação pela congregação do concurso, era válida por dez anos. A seu término, o Estatuto admitia que se o professor se candidatasse novamente ao cargo, proceder-se-ia apenas um concurso de títulos, ao qual somente poderiam concorrer professores catedráticos e livre-docentes, da mesma disciplina ou de disciplinas afins, tendo no mínimo cinco anos de exercício do magistério. Uma vez reconduzido, o professor catedrático passava a gozar das garantias de vitaliciedade e inamovibilidade, vantagens que somente perderia por abandono do cargo ou em virtude de sentença judiciária. Após trinta anos de magistério ou quando atingisse sessenta e cinco anos, o professor catedrático poderia ser aposentado. Quanto aos demais professores, auxiliares dos catedráticos, fossem eles assistentes ou auxiliares de ensino, deveriam ser de confiança do respectivo catedrático, por ele escolhido e cuja permanência no cargo, quase sempre, dependia dele (FÁVERO, 2000).

A Reforma do Ensino Superior de 1931 possibilitou que as universidades criadas nos anos seguintes adaptassem, em termos de estrutura administrativa e didática, diversas práticas há muito tempo em vigor nas escolas isoladas oficiais. O ensino superior na década de 1930 não visou instituir universidades inteiramente novas, mas incorporar os institutos isolados aos novos organismos a serem criados. Isto provocou um longo processo de marchas e contramarchas em prol da integração das velhas instituições nas novas universidades (ANTUNHA, 1974).

As escolas tradicionais, aparentemente, sempre tiveram uma atitude de ambivalência em relação ao novo regime: de uma parte sempre se interessaram por elevar-se ao novo 'status' universitário, em virtude do prestígio das novas instituições, da maior facilidade em obtenção de verbas etc., mas, de outra parte, algumas delas resistiram sempre a qualquer medida destinada a romper o seu tradicional isolamento e a efetivamente incorporá-las ao complexo universitário. (ANTUNHA, 1974, p. 75).

A solução encontrada na década de 1930 para a constituição da universidade foi a criação de uma unidade central, de caráter não profissional, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na qual seriam reunidas todas as cátedras de ensino de tópicos gerais, até então

dispersas pelas diversas faculdades profissionais. No caso específico da USP, sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras possibilitou uma flexibilização na rigidez do sistema de cátedras com a contratação em caráter temporário de professores estrangeiros.

Nesses primeiros tempos, o rígido regime de cátedras foi, em grande parte, colocado de lado com a efetivação do sistema de contrato de mestres estrangeiros. Ao contrário do que ocorria com as demais escolas, que possuíam professores catedráticos – vitalícios e inamovíveis – a nova Faculdade pode dispor, durante muito tempo, de um corpo de professores, relativamente jovens, sem intenções de perpetuação nas funções para as quais haviam sido contratados, porém com profundas ambições de natureza intelectual. Isto redundou, sem dúvida, num arejamento do sistema e, ao mesmo tempo que levantou críticas e objeções, trouxe à Universidade um novo espírito, marcado por um certo ‘cosmopolitismo’, bem como por um intenso dinamismo e pela produtividade intelectual. Na verdade, a intenção dos fundadores da USP era a de fazer com que a influência da missão estrangeira ultrapassasse os limites da própria Faculdade de Filosofia, desbordando para as outras escolas, contribuindo assim para reformar a Universidade como um todo. (ANTUNHA, 1974, p. 108).

A transferência das cadeiras de ensino de tópicos gerais das diversas escolas profissionais da USP, como matemática ou química, por exemplo, para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras não se concretizou. O argumento frequentemente utilizado para evitar isto era diferenciar a formação de um cientista da preparação de um profissional. O profissional desenvolvia um saber técnico, enquanto a ciência não tinha finalidade de aplicação prática. Portanto, deveria impor-se a separação didática entre um cientista da área da física e um engenheiro, por exemplo (ANTUNHA, 1974).

A última tentativa de transferência das cadeiras básicas da USP para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ocorreu em 1937. Para tanto, Armando de Sales Oliveira, interventor que governava São Paulo, nomeou Francisco da Fonseca Telles para a direção da Escola Politécnica, com a incumbência de que as cadeiras das disciplinas fundamentais devessem ser desagregadas desta escola para serem exclusivas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Tal mudança afetaria posteriormente todas as demais faculdades tradicionais e não apenas a Escola Politécnica (ANTUNHA, 1974).

Segundo Antunha (1974), a transferência de cátedras impossibilitaria a total autonomia curricular das unidades tradicionais da USP na formação profissional de nível superior. Caso a transferência ocorresse, os catedráticos oriundos da Escola Politécnica trabalhariam lado a lado com os professores estrangeiros contratados em caráter temporário pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Na década de 1930, seria duvidosa a submissão dos professores estrangeiros à rígida hierarquia catedrática das tradicionais escolas

profissionais que formaram a USP. Neste cenário, a Congregação da Escola Politécnica, contrariando seu diretor, recusou-se a aprovar a transferência das cadeiras básicas para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, opondo-se a qualquer tentativa do Conselho Universitário neste sentido.

Este novo projeto terminou por malograr também porque o Conselho Universitário [da USP], em face da informação contrária da Congregação da Escola [Politécnica], se reconheceu tolhido pelas disposições do Estatuto das Universidades Brasileiras. Exige, este, de fato, para a realização da reunião de cadeiras o consentimento das respectivas congregações. (ANTUNHA, 1974, p. 115).

O resultado do episódio foi a expulsão dos cursos ministrados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de espaços que pertencessem à Escola Politécnica.

[...] as escolas profissionais encontravam-se, de um modo geral, instaladas com um certo conforto, porém localizadas em pontos distantes umas das outras, em diferentes lugares da cidade. A Faculdade de Filosofia não possuía qualquer edifício próprio e o seu destino nos primeiros tempos foi dispersar-se, localizando suas seções em diversos edifícios e mudando várias vezes de um lugar para outro. (ANTUNHA, 1974, p. 120-121).

Até 1937 vários cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ocorriam em salas de aula e laboratórios da Escola Politécnica. A expulsão destes cursos de espaços da Escola Politécnica e a negativa de sua Congregação para que as cadeiras básicas fossem transferidas para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras marcaram o fim das primeiras tentativas para se conseguir a integração universitária da USP. As escolas continuariam a se manter isoladas por muito tempo. Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, o sistema de cátedras e os propósitos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram novamente equacionados (ANTUNHA, 1974).

A ideia de cátedra contida no Estatuto das Universidades Brasileiras ganhou força com as constituições de 1934 e 1946. Quanto à Constituição de 1937, não havia menção à cátedra. Na primeira, foram estabelecidos os seguintes requisitos: garantia da liberdade de cátedra; vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial; garantia aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais da vitaliciedade e da inamovibilidade nos cargos e, em casos de extinção da cadeira, o professor seria aproveitado. Por sua vez, a Constituição de 1946, ao tratar da matéria, prescrevia que para o provimento das cátedras no ensino secundário oficial e no ensino superior oficial ou livre seria exigido o concurso de títulos e provas, sendo que para os professores admitidos pelo concurso seria assegurada a vitaliciedade e garantida a liberdade

de cátedra. Em síntese, no que se refere a essa questão, a Constituição de 1946 consagrou três pressupostos, à época, considerados fundamentais: provimento das cátedras por concurso de títulos e provas, liberdade de ensino e vitaliciedade (FÁVERO, 2000).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 de 1961, os artigos 74<sup>24</sup> e 75 e seus respectivos parágrafos, que confirmavam a cátedra vitalícia como unidade básica de ensino e regulamentavam a forma de realização dos concursos de títulos e provas para seu provimento efetivo, foram vetados. No entanto, a organização da cátedra vitalícia permaneceu igual, mesmo sendo citada apenas no artigo 76.

Segundo Fávero (2000), com essa Lei a figura do catedrático podia parecer mais fluida, menos precisa em termos legais, mas não menos atuante ou diminuída em seu prestígio e poder. A LDBEN fazia referência aos Conselhos Departamentais e concebia os departamentos como reunião de cátedras afins, já que elas permaneceram como decorrência de dispositivo constitucional.

De acordo com a autora, a coexistência cátedra/departamento não apareceu no Brasil, pela primeira vez, com a Lei nº 4.024. Fávero (2000) lembra que, em 1937, o Conselho Nacional de Educação elaborou um projeto de Plano Nacional de Educação, no qual fazia referência duas vezes à organização de faculdades por departamentos. Essa coexistência, todavia, nem sempre foi aceita como uma questão tranquila e muitas discussões e polêmicas surgiram a respeito.

A Constituição de 1967 revogou o privilégio de vitaliciedade da cátedra, substituída nas universidades públicas pela carreira docente constante de concurso de títulos e provas para os níveis inicial e final. Em seguida, com o Decreto-Lei nº 252 de 1967, foi instituído o sistema departamental e reduzida a autonomia da cátedra, integrada definitivamente no departamento universitário (FÁVERO, 2000).

No entanto, somente por meio da Lei nº 5.540 de 1968 ficou estabelecido, em seu artigo 11, que a universidade brasileira deveria contar com uma “estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas”<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Artigo 74 – O ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação será ministrado por professor catedrático nomeado por concurso de títulos e provas ou transferido de outro estabelecimento onde tenha sido nomeado após o concurso equivalente.

<sup>25</sup> Como foi visto no capítulo anterior, o parágrafo 3º do artigo 33 da referida Lei extinguiu o regime de cátedra ou cadeira na organização do ensino superior no país, passando os docentes a serem admitidos no regime da legislação trabalhista. No mesmo artigo, foi definido que os cargos e funções do magistério deveriam desvincular-se de campos específicos do conhecimento, como acontecia no regime que findava. Nessa direção, poderia haver mais de um professor em cada nível de carreira, nos departamentos, o que era impossível pelo regime de cátedras.

Tal medida resultou, em termos legais e práticos, no desaparecimento da figura do catedrático, como elemento centralizador das decisões acadêmicas, uma vez que o departamento passou a existir sob o princípio da co-responsabilidade de todos os membros dele integrantes.

Com relação à supressão da cátedra vitalícia, Cunha (1988) afirma que essa suscitou reação contrária, fazendo com que, na impossibilidade de se defender a manutenção do regime, se procurasse garantir aos catedráticos existentes ao menos o lugar mais elevado na nova estrutura da carreira docente. Desta maneira, o Decreto-Lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969, que “Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências”, determinou em seu artigo 10 que “Os cargos de professor catedrático transformam-se, para todos os efeitos, inclusive denominação, nos que correspondem ao nível final da carreira docente, em cada sistema de ensino.”

No que se refere ao Departamento, citando a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) como exemplo, Fávero (2000, p. 96-97) afirma:

Não sem resistência, foi sendo implantado. No caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro, antiga UB, os problemas se manifestaram de forma explícita. Entre outros, a catedralização do Departamento, ou o excessivo número de Departamentos, criados a partir das cátedras, à sua imagem e semelhança, preservando, em muitos casos, o poder do ex-catedrático; na reunião de antigas unidades em Centros, acrescentando mais um nível à pirâmide burocrática e na resistência de docentes à integração. Tais reações são até certo ponto previsíveis, pelas antigas estruturas, além dos arraigados privilégios, e também pelo modo como a Reforma foi imposta e implantada. Não se pode esquecer que a Reforma Universitária foi aprovada no Regime Militar, começando a ser implantada sob a égide do AI-5 e do Decreto-Lei n.º 477 de 1969.

Chamlan (1977, p. 134-136) analisa a cátedra e suas características na estrutura tradicional do ensino superior brasileiro e as mudanças ocorridas no período final de sua existência, investigando, também, o surgimento dos departamentos antes da Reforma Universitária e a concepção de departamento que foi consagrada nos dispositivos legais desta reforma, fazendo um balanço dos resultados da substituição das cátedras pelos departamentos:

Iniciemos pela configuração das cátedras como cargos públicos. Estas, pelas características de que se revestiam, ou seja, denominação própria, número certo, concurso e vitaliciedade, significavam um verdadeiro entrave para o estabelecimento de uma carreira docente. Com sua extinção e conseqüente abolição dos privilégios conferidos aos catedráticos, a carreira foi incorporada ao departamento. Em decorrência, desvincularam-se os cargos e funções do magistério dos campos específicos do conhecimento, que ficaram integrados no departamento e preconizou-se a existência de mais de um docente em cada nível da carreira.

Assim, os cargos do magistério superior não se caracterizaram mais como cargos isolados e sim de carreira, mantido o concurso para os cargos iniciais e finais desse escalonamento, conforme estabelecido na Constituição de 1967. Desse modo, todas as limitações que a cátedra apresentava, enquanto cargo docente, desapareceram com o estabelecimento de uma carreira que já se estrutura em cargos desde o seu primeiro nível. A vitaliciedade, concedida ao indivíduo que assumia o cargo de catedrático, foi abolida. Em seu lugar, está prevista a estabilidade, direito conferido a qualquer funcionário público que, mediante concurso, assumia um cargo.

[...]

Com a Reforma Universitária, todas as funções privativas dos catedráticos foram transferidas para o departamento. Assim, além de ensinar, os professores devem dedicar-se à pesquisa, concebida aliás como faceta de uma única função, o ensino de nível universitário. Devem desincumbir-se, ainda, das demais tarefas atribuídas ao departamento. Portanto, se por um lado com a extinção das cátedras, os direitos foram redistribuídos e os privilégios abolidos, o departamento trouxe, por outro, maiores encargos ao corpo docente na sua totalidade e, conseqüentemente, uma maior participação na realização das tarefas comuns.

Mesmo com a extinção das cátedras pela Reforma Universitária, segundo Chamlian (1977, p. 7), algo deste sistema ainda perdurava na década de 1970:

De qualquer maneira, a Reforma Universitária, que introduziu o regime departamental, não conseguiu eliminar alguns dos privilégios fundamentais do professor catedrático, mesmo que ele se chame agora de professor titular. Na atual estrutura de poder universitário, o mando encontra-se fundamentalmente nas mãos dos professores titulares. A diferença fundamental talvez seja a de que ao invés de um único, por área de saber, podemos encontrar vários.

A autora destaca que a substituição da cátedra pelo departamento estava intimamente relacionada com uma nova concepção para a universidade, a de que ela devia enfatizar a pesquisa científica. Assim, por meio desta organização, suas menores partes, agora sendo os departamentos, não abrangiam mais parcelas diminutas do saber, ou seja, a disciplina, mas passaram a envolver áreas de conhecimentos afins. Estas, por sua vez, passaram a garantir a colaboração interdisciplinar, fundamental para os objetivos visados pela universidade (CHAMLIAN, 1977).

Conhecendo um pouco sobre o início do regime de cátedras, seu funcionamento e sua extinção com a criação do regime departamental, pode-se ter uma base sobre o funcionamento da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada, que será apresentada a partir de então.



### *3.2 José Querino Ribeiro, seus assistentes e a Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada*

A Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada teve suas origens no extinto Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, onde o Professor Roldão Lopes de Barros iniciou os estudos de Administração Escolar e o Professor Milton C. da Silva Rodrigues os de Educação Comparada, em 1935. Tais estudos foram extintos juntamente com o Instituto de Educação, em 1938, reaparecendo em 1940 como integrantes da também extinta Seção de Pedagogia da FFCL, formando uma única Cadeira (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953).

O primeiro titular da Cadeira foi o Professor Milton C. da Silva Rodrigues, tendo como primeira assistente Ernestina Giordano e como assistente extra-numerário José Querino Ribeiro. Em 1945, Ernestina Giordano foi contratada para reger a Cadeira, ficando como primeira assistente Maria Dulce Nogueira Garcez. Em 1947, o Professor Roldão Lopes de Barros assumiu interinamente a regência da Cadeira, passando José Querino Ribeiro a primeiro assistente (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953).

Em 1948, José Querino Ribeiro foi contratado para reger a Cadeira, passando a primeira assistente Maria José Garcia Werebe, tendo como auxiliar de ensino e auxiliar técnica, respectivamente, Maria de Lourdes Santos Machado e Vera Maria Fontana Beltrão, assim permanecendo até o término de 1949 (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953).

Em 1950, Carlos Correa Mascaro assumiu como assistente extranumerário e, ainda no mesmo ano, como assistente substituto da Cadeira, no lugar de Maria José Garcia Werebe, passando, em 1952, a primeiro assistente da Cadeira (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1952).

No ano de 1953, José Querino Ribeiro foi aprovado no primeiro concurso para provimento da Cadeira<sup>26</sup> e Moysés Brejon assumiu a função de auxiliar de ensino e assistente

---

<sup>26</sup> O edital do concurso para a Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada foi aberto, inicialmente, para inscrições de transferência. Contudo, não havendo pedidos de transferência para a referida Cadeira, foi aberto concurso para seu provimento efetivo, em 9 de maio de 1952. No dia 2 de outubro do mesmo ano José Querino Ribeiro se inscreveu para o concurso e no dia 7 se inscreveu Maria José Garcia Werebe. Aos 11 de maio de 1953 teve início os trabalhos para o concurso, tendo como Comissão Julgadora os seguintes professores: Milton da Silva Rodrigues, Mário de Souza Lima, Antônio de Almeida Júnior, Oswaldo Aranha Bandeira de Melo e José Gomes de Campos. Nesse dia foi organizada a relação de pontos e realizado o sorteio para a prova escrita, a qual foi realizada no mesmo dia, sendo estabelecido um prazo de 4 horas para seu término. O ponto sorteado assim se enunciava: “a) O orientador educacional: sua formação técnico pedagógica e seu recrutamento;

extranumerário. Desta maneira, a partir do ano de 1953, a Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada passou a contar com José Querino Ribeiro como professor catedrático, tendo como assistentes Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon.

Sendo assim, José Querino Ribeiro, um dos pioneiros nos estudos de Administração Escolar no Brasil, tornou-se professor contratado da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP em 1948, e catedrático da referida Cadeira em 09 de junho de 1953, quando foi nomeado por Decreto para exercer seu cargo em caráter efetivo, assumindo sua posse no dia 26 do mesmo mês, depois de ser aprovado no primeiro concurso para provimento da mesma, sendo professor catedrático de Administração Escolar e Educação Comparada da USP até 1968, quando foi promulgada a Lei nº 5.540 e o sistema de cátedras foi extinto<sup>27</sup>.

Com relação às atividades da Cadeira e a função de seus integrantes, assim está descrito no Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP:

A Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada [...] sempre se preocupou em completar suas atividades didáticas com trabalhos de pesquisa e investigação. A Cadeira não possui, propriamente, um laboratório, sendo as pesquisas antes um alargamento de funções docentes. O número de funcionários é, por isso, reduzido [...]. O professor e o assistente encarregam-se da parte docente, e o professor orienta e dirige o trabalho dos auxiliares de ensino, que se dedicam à pesquisa, à biblioteca e aos trabalhos de rotina. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1952, p. 190-191).

Quanto aos trabalhos de pesquisa, é destacado no mesmo Anuário que estes eram “[...] orientados no sentido de procurar estudar e investigar alguns dos problemas mais interessantes da administração escolar e também oferecer aos alunos oportunidades de aprendizagem e da técnica de pesquisa.” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1952, p. 191).

José Querino Ribeiro, para submeter-se ao concurso para provimento da Cadeira, desenvolveu a tese “Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar”, publicada em livro em

---

b) O orientador educacional no Brasil e num país estrangeiro”. No dia 12 de maio ocorreu a defesa da tese de Querino Ribeiro, “Ensaio de uma teoria da Administração Escola”, e no dia 13 a defesa da tese de Maria José Garcia Werebe, intitulada “Da situação atual do ensino francês”. No dia 14 de maio foi elaborada a lista de pontos e realizado o sorteio para a prova didática, sendo sorteado o ponto intitulado “A educação física na escola”, com 24 horas de antecedência. No dia 15 foi realizada a prova didática e no dia 16 ocorreu a leitura da prova escrita e o julgamento final dos candidatos. Com os resultados das provas, os dois candidatos foram considerados habilitados, ficando José Querino Ribeiro em primeiro e Maria José Garcia Werebe em segundo lugar. O primeiro lugar foi indicado para regência efetiva da Cadeira em regime de tempo integral, e o segundo para a Livre-Docência da mesma Cadeira.

<sup>27</sup> No período entre 15 de outubro de 1965 e 12 de julho de 1966 Carlos Correa Mascaro assumiu a regência da Cadeira em substituição a Querino Ribeiro, que foi afastado para exercer a função de diretor da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (atual Faculdade de Filosofia e Ciências).

reduzida edição, que logo passou a ser considerado “[...] uma das mais importantes contribuições brasileiras ao balizamento científico dos nossos estudos de administração aplicada ao setor educacional [...]” (MASCARO *apud* RIBEIRO, J. Q., 1978), sendo atualizado e ampliado, em 1978, por João Gualberto de Carvalho Meneses.

A afirmação feita por Mascaro, no prefácio da edição atualizada e ampliada do livro, demonstra a importância do trabalho de J. Q. Ribeiro numa época em que eram poucos os estudos sobre a Administração Escolar no Brasil, sendo a maioria dos estudos nessa área de conhecimento advindos de outros países, especialmente dos Estados Unidos.

Com relação ao livro de J. Q. Ribeiro (1952), pode-se afirmar que este é pioneiro no país, e de relevância, devido a duas preocupações centrais: produzir teoria e delimitar o campo de estudos da Administração Escolar. Outra preocupação era o campo de estudos que estava em processo de organização e constituição de suas bases, no Brasil, e que já possuía alguns estudos elaborados, mas havia necessidade de sistematização (RIBEIRO, D. S., 2001).

J. Q. Ribeiro (1952) compreende a Administração Escolar como uma das aplicações da Administração Geral e afirma que, por isso, deve considerar os estudos realizados em outros campos da Administração assim como para eles contribuir.

O autor considera como objetivos essenciais da Administração Escolar a unidade e a economia do processo de escolarização. Afirma que o processo de escolarização atingiu uma divisão de trabalho tão grande que ameaça o seu princípio de unidade. Segundo o autor, para garantir a unidade do processo de escolarização, a Administração Escolar deve procurar obtenção da harmonia interna dos diversos elementos e atividades da escola e harmonia externa através da integração da comunidade escolar na comunidade social em que está inserida (RIBEIRO, J. Q., 1952).

J. Q. Ribeiro (1952) afirma que no campo da Administração Escolar o problema da economia envolve um novo elemento além de seu conceito clássico de “melhor rendimento com o mínimo de dispêndio”: o da satisfação do professor na situação de trabalho. Sendo assim, além do aproveitamento integral de todos os recursos disponíveis, os professores precisam utilizar os melhores processos para que os alunos tenham maior aproveitamento e a Administração Escolar deve preparar os meios que garantam ao professor a satisfação pessoal na situação de trabalho.

No item em que trata sobre “A busca de uma solução racional”, J. Q. Ribeiro (1952) aponta para a sistematização como elemento utilizado na educação, em oposição a um

processo desenvolvido ao acaso. Esse fator seria utilizado para a realização educacional com unidade de objetivos e racionalização de seu funcionamento.

Unidade de objetivos porque todo o processo de escolarização não pode perder de vista, nem olvidar [...] os objetivos gerais da educação. Racionalização de funcionamento porque, trabalhando ‘matéria-prima’, tão volumosa quão heterogênea, por processos difíceis e caros, e dentro de limites de tempo que não poderão ser dilatados proporcionalmente às necessidades crescentes, não prescinde daquelas normas que permitem obter o melhor rendimento com o mínimo de dispêndios e esforços, isto é, economicamente. (RIBEIRO, J. Q., 1952, p. 77-78).

O autor divide os processos da Administração Escolar em três fases distintas, porém complementares, em relação à realização efetiva da escolarização: antes (planejamento, previsão e organização), durante (comando e assistência à execução) e depois (medição).

J. Q. Ribeiro (1952) considera que a Administração Escolar constitui um todo cujas partes, intimamente relacionadas e interdependentes, são distinguíveis, mas absolutamente inseparáveis e afirma a “[...] conveniência do aproveitamento do ‘taylorismo’ e do ‘fayolismo’ para a resolução de problemas escolares.” (RIBEIRO, J. Q., 1952, p. 113). Na análise de J. Q. Ribeiro (1952), esses pontos permitem inferir a adoção de um posicionamento baseado na obra de Fayol, desenvolvido a partir da administração dos serviços de base (industriais).

Cabe ressaltar que a proposição fayoliana, adotada e enriquecida pelo autor, já havia sido analisada anteriormente, em 1938, em sua obra “Fayolismo na Administração das Escolas Públicas”. Nesse trabalho, o autor discute os vários elementos e princípios de administração propostos por Fayol, procurando adequá-los à realidade escolar.

O livro é desenvolvido em duas partes. Na primeira, o autor faz uma análise do conceito de administração e das teorias de Taylor, Fayol e Ford, analisando os princípios de administração propostos por estes autores e suas contribuições para os estudos na área, e faz a distinção entre administração e governo, estuda sua relação com a educação e contrapõe a administração empírica à racional.

Na segunda parte, o autor analisa o que intitula de “empresa escolar”, procurando demonstrar a necessidade de sua racionalização, especialmente no que se refere à formação de professores e de administradores escolares.

O autor faz um estudo crítico sobre o fayolismo, apontando erros de concepção, incoerências e falhas, indicando, também, alguns pontos fortes, considerando a teoria proposta como a mais adequada à Administração Escolar, por garantir flexibilidade e iniciativa.

### ***3.3 O I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar e a fundação da ANPAE: a contribuição de José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon***

Entre os professores de Administração Escolar das Faculdades de Filosofia do país circulava, na década de 1950, a ideia de congregar esses profissionais da educação para trocar conhecimentos e realizações sobre o ensino e a pesquisa na área. Em 1955, o Prof. Dr. Antônio Pithon Pinto, que na época ocupava a Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia, enviou uma carta circular aos professores de Administração Escolar das Faculdades de Filosofia, manifestando o desejo de estudar conjuntamente os problemas do ensino da matéria (MAIA, 2004).

Seis anos depois, de 5 a 11 de fevereiro de 1961, foi realizado o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, na Universidade de São Paulo, que contou com a presença de catorze (14) convidados de honra, vinte e um (21) convidados especiais, trinta e cinco (35) delegados representantes credenciados e sete (07) delegados observadores, além do apoio de instituições interessadas em questões educacionais<sup>28</sup> (I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 1961). O propósito do encontro era sistematizar as práticas da Administração Escolar, definir suas especificidades e fazer com que seus saberes fossem valorizados tanto no meio acadêmico quanto fora dele.

Para a realização do I Simpósio, José Querino Ribeiro, organizador e presidente do evento, contou com a colaboração de Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon<sup>29</sup>. Além da organização deste, é notável a participação dos três nos próximos Simpósios, desde então realizados pela ANPAE, em 1963, 1966 e 1968 (CATANI; GILIOLI, 2004).

---

<sup>28</sup> Organização dos Estados Americanos (OEA), UNESCO, Bureau International d'Education, Unión de Universidades de América Latina, Escritório Regional da União Pan-Americana no Rio de Janeiro e Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais.

<sup>29</sup> Nesse Simpósio, Mascaro clamava pela ampliação das cadeiras de Administração Escolar, lembrando que estas “[...] não poderiam continuar sujeitas à estrutura limitada de contar com apenas um catedrático e dois assistentes.” (CATANI; GILIOLI, 2004, p. 43). No ano seguinte, 1962, a Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada passou a contar com José Augusto Dias e, posteriormente, com João Gualberto de Carvalho Meneses, Anita Fávaro Martelli, Roberto Moreira e José Carlos de Araújo Melchior.

No que se refere à organização do I Simpósio, é importante destacar que, em sua sessão de encerramento, José Querino Ribeiro apresenta seus agradecimentos aos colaboradores e participantes do evento, deixando um agradecimento especial para Carlos Correa Mascaro, no qual deixa claro que a organização/administração do evento ficou sob responsabilidade deste:

Finalmente, quero em meu nome pessoal, embora um pouco fora de protocolo, deixar de público um agradecimento particular a meu caro amigo e assistente-docente, Dr. Carlos Correa Mascaro, que foi realmente a mola propulsora de todo este movimento. É que embora a ideia tivesse sido da Cadeira, dependia de alguém efetivamente disposto a trabalho intenso e capaz para a administração do empreendimento. Houve-se ele de maneira especialmente feliz, obrigando o professor da Cadeira, em seu próprio nome, a fazer-lhe esta menção especial. (I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 1961, p. 53).

Na sequência, ainda na sessão de encerramento, Carlos Correa Mascaro afirma ter se surpreendido com o ato de José Querino Ribeiro, declarando:

Na execução das tarefas relativas à preparação do Simpósio, nada me seria possível realizar se esse trabalho não se tivesse feito nos moldes de uma boa administração. Ele não recaiu senão parcialmente sobre meus ombros, mas, todas as responsabilidades se repartiram por um grupo de colaboradores, que sempre esteve presente comigo em todas as fases, desde as mais modestas até as mais complexas na organização de uma reunião como esta. (I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 1961, p. 53).

Referindo-se aos motivos pelos quais aceitou de José Querino Ribeiro o encargo de tomar todas as providências para a realização do Simpósio, Carlos Correa Mascaro afirma: “Foi porque eu tive todo o seu apoio, foi porque eu obtive o apoio de todos os colegas, foi porque não me faltou a solidariedade do meu colega assistente Moysés Brejon, daquelas licenciadas especialistas no campo da Administração Escolar [...]” (I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 1961, p. 55).

Em seu relato, José Augusto Dias (APÊNDICE B) confirma as afirmações de José Querino Ribeiro e Carlos Correa Mascaro em relação à organização do I Simpósio: “Eu devo muito ao Mascaro, também, porque ele tomava iniciativa e delegava. No caso do I Simpósio de Administração Escolar, na criação da ANPAE, foi iniciativa do Mascaro que acabou ficando no nome do Querino porque ele era assistente do Querino [...]”

Na etapa de preparação inicial do Simpósio, José Querino Ribeiro enviou ofício ao reitor da USP pedindo a realização do evento na faculdade, no qual apontava as vantagens

e benefícios que poderiam advir em favor do desenvolvimento e prática da disciplina no Brasil. Ressaltava a necessidade de criar uma fase de “[...] fecunda articulação das cátedras de Administração Escolar das faculdades brasileiras de filosofia [...]”, visando romper com

[...] os inconvenientes do autodidatismo que caracterizou a formação da maioria dos professores em exercício, o isolamento em que eles se vêm mantendo, o desconhecimento dos programas adotados e o conseqüente funcionamento estanque das cátedras das Faculdades de Filosofia [...] (I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 1961, p. 18).

De acordo com Catani e Gilioli (2004), dois fatores incentivaram a realização do Simpósio, sendo um endógeno e outro exógeno. O primeiro consistia num esforço de valorização da Administração Escolar no âmbito acadêmico por parte dos próprios docentes da disciplina e o segundo era produto da perspectiva de instituir no país um sistema de ensino de massas. “Assim, sublinhamos que o encontro significava um modo de conferir maior espaço, organização e prestígio para a cadeira em relação às demais disciplinas pedagógicas.” (CATANI; GILIOLI, 2004, p. 16).

Os objetivos contidos no ofício de José Querino Ribeiro ao reitor indicam a busca pela afirmação institucional da disciplina, na tentativa de mapear e impulsionar o desenvolvimento da disciplina em nível nacional. Nota-se, também, a busca por uma padronização e por articulações que proporcionassem prestígio institucional para a área. Os objetivos são os seguintes:

- 1.1. conhecimento pessoal recíproco e dos respectivos trabalhos publicados ou em elaboração;
- 1.2. estudo e debate sobre:
  - 1.2.1. conceituação, terminologia, delimitação do campo específico e sua colocação no concerto dos estudos pedagógicos;
  - 1.2.2. posição da Cadeira no currículo nas diferentes faculdades e suas relações com as demais disciplinas;
  - 1.2.3. programas adotados pelos respectivos professores;
  - 1.2.4. bibliografia básica indicada nos cursos;
  - 1.2.5. diretrizes para o ensino da disciplina, tendo em vista o desenvolvimento dos estudos teóricos e formação, em diferentes níveis, de pesquisadores e especialistas, bem como de profissionais qualificados em Administração Escolar;
- 1.3. planejamento de inquéritos e levantamentos acerca da situação atual dos estudos e das técnicas aplicadas em Administração Escolar nos diversos Estados ou nas diferentes áreas culturais do País. (I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 1961, p. 19).

O evento foi organizado em cinco Grupos de Trabalho (GTs)<sup>30</sup>, responsáveis pelos temas definidos previamente, baseados nos objetivos discriminados por José Querino Ribeiro, os quais sofreram algumas alterações em sua redação<sup>31</sup>.

O GT 1 do Simpósio, que tinha como tema “Condições de trabalho e recursos para estudo e pesquisa à disposição das cadeiras de Administração Escolar das faculdades de filosofia”, propôs a criação da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE) com sede numa das Faculdades de Filosofia do país, designando como presidente o titular da cadeira de Administração Escolar. O Grupo estabeleceu, também, como membros efetivos da associação todos os professores de Administração Escolar presentes no Simpósio, totalizando 33 associados (MAIA, 2004).

No dia 11 de fevereiro de 1961, foi aprovado o Estatuto da ANPAE, sendo eleito como presidente Antônio Pithon Pinto e considerados sócios todos os docentes de Administração Escolar das Faculdades de Filosofia do país e os demais interessados seriam sócios colaboradores, tendo como sede provisória a Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia. No estatuto foi estabelecido que “a assembleia se reunirá por ocasião da realização dos Simpósios Brasileiros de Administração Escolar” (I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 1961, p. 211). Constata-se, assim, que a Associação tinha sua existência ligada fundamentalmente à realização de seus encontros nacionais.

No I Simpósio, Mascaro apresentou o trabalho intitulado “Atividades e responsabilidades das Cadeiras de Administração Escolar das faculdades de filosofia – Instituto de Administração Escolar”, no qual enquadra a Administração Escolar como fator estratégico para a reformulação do sistema de ensino, o qual era, por sua vez, considerado estratégico para o desenvolvimento econômico e social brasileiro.

Mascaro (1961c, p. 107-108) salienta que, de modo geral, a educação estaria em processo de não mais ser privilégio social de alguns grupos reduzidos mas “[...] ‘passa a

---

<sup>30</sup> Carlos Correa Mascaro foi membro do GT 1, José Querino Ribeiro membro do GT 2 e Moysés Brejon membro do GT 3.

<sup>31</sup> **GT 1:** “Condições de trabalho e recursos, para estudos e pesquisa, à disposição das Cadeiras de Administração Escolar das Faculdades de Filosofia”; **GT 2:** “Conceituação, terminologia, delimitação do campo específico e sua colocação no concerto dos estudos pedagógicos”; **GT 3:** “Posição da Cadeira no Currículo das diferentes Faculdades de Filosofia e suas relações com as demais disciplinas – programas adotados e bibliografia básica”; **GT 4:** “Diretrizes para o ensino da disciplina, tendo em vista o desenvolvimento dos estudos teóricos e a formação, em diferentes níveis, de pesquisadores e especialistas, bem como de profissionais qualificados em Administração Escolar”; **GT 5:** “Planejamento de inquéritos e levantamentos acerca da situação atual dos estudos e das técnicas aplicadas em Administração Escolar, nos diversos Estados ou nas diferentes áreas culturais do país”.



interessar a todos os grupos e classes, não importando qual seja sua condição de raça, de posição geográfica, política, econômica ou social'. Se a sua função, no passado, era instruir, no presente, é educar, socializar.”

O autor defende, ainda, a necessidade de democratização do sistema escolar, para a qual a eficiência da Administração Escolar seria fundamental:

Quando se fala hoje, portanto, da escola brasileira, não podemos imaginá-la mais nos estreitos termos aristocráticos, de uma instituição de classe, para a educação de grupos privilegiados, mas devemos concebê-la nas largas e generosas dimensões nacionais de escola popular, democrática e democratizadora. Conseqüentemente, são mudanças radicais de estrutura e natureza que a ninguém é lícito desconhecer.

Se se tornou assim imperiosa e inadiável a expansão e diferenciação do sistema nacional total de ensino, essa expansão tem seu êxito condicionado por vários fatores de ordem material e humana, destacando-se entre os primeiros, o montante de recursos financeiros reclamados para o funcionamento das novas e complexas instituições, e, no concernente ao segundos, à possibilidade de obtenção de pessoal em número e qualificação profissional exigidos para as diferentes funções dentro desse sistema. (MASCARO, 1961c, p. 108).

De acordo com Mascaro (1961c), para cumprir o propósito de ampliar o sistema de ensino nacional para todos, a solução seria reorganizá-lo racional e eficientemente, com base em princípios estabelecidos pela Administração Escolar. Para isso, seria necessário rearranjar institucionalmente nas universidades essa disciplina, considerada setor estratégico para o país pelos professores da área.

Para tanto, o autor defende uma reorganização das Cadeiras de Administração Escolar nas Universidades que seria consagrada pela criação de Institutos de Administração Escolar, afirmando que “com essa medida as Faculdades de Filosofia poderão passar a desempenhar efetivamente seu papel original de promotores do desenvolvimento dos estudos e da formação do pessoal reclamado pelo quadros de pessoal do ensino de todo o país.” (MASCARO, 1961c, p. 111-112).

Brejon (1961b, p. 117), atendendo ao tema do GT do qual foi membro, apresentou um trabalho sugerindo “[...] uma bibliografia básica, principal e fundamental, para os cursos daquela disciplina [Administração Escolar], em nossas faculdades de filosofia.”

Aponta as dificuldades para selecionar, entre muitas obras de valor na área, as obras que apresentam um maior interesse para os alunos das Faculdades de Filosofia e que poderiam ser apontadas como fundamentais. Algumas dificuldades destacadas são a aquisição

do material, a insuficiência de produção especializada e a diversidade de orientações seguidas no ensino da disciplina devido à existência de diversos programas diferentes em conteúdo, amplitude e profundidade. Brejon (1961b, p. 117) afirma:

A organização de uma bibliografia básica que possa servir a estudantes da disciplina, apresenta-se-nos como um problema cuja solução só pode ser satisfatoriamente tentada, num determinado momento, por uma equipe de especialistas, após a elaboração de programas de estudo e do prévio estabelecimento de diretrizes para o ensino da disciplina.

O autor destaca a tendência de se transferir “fórmulas” para solução de problemas de um ambiente para outro sem considerar as raízes sociológicas, psicológicas e antropológicas daqueles problemas e afirma que a imensa literatura que trata de problemas de Administração Escolar específicos de alguns países, como os Estados Unidos, por exemplo, “[...] só excepcionalmente pode ser usada por nós, uma vez que tais problemas quase sempre assumem, em cada país, características particulares.” (BREJON, 1961b, p. 118).

Citando, como exemplo, os programas adotados pela Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, afirma que a bibliografia básica deve incluir desde obras que apresentam apenas um interesse histórico até aquelas que façam com que os estudantes entrem em contato com os conhecimentos atualizados sobre administração, sendo a disciplina Administração Escolar um ramo da Administração Geral. Finalizando, referencia alguns “trabalhos gerais” e alguns “trabalhos de administração escolar”. Dentre os gerais, estão os de Chester Barnard, Henry Fayol, Elton Mayo e Frederick W. Taylor. Dentre os específicos da Administração Escolar estão os de Jesse B. Sears, Arthur Moehlman, José Querino Ribeiro e Anísio Teixeira.

Com relação à ANPAE é importante destacar que, além de ter promovido simpósios conforme previsto no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, dedicou-se à edição de trabalhos básicos na área de Administração Escolar. Em 1968, foi publicada a Edição Comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar, realizado nesse mesmo ano, que reuniu os quatro primeiros textos publicados pela ANPAE, nos Cadernos de Administração Escolar (1964-1968)<sup>32</sup>, contendo textos de Mascaro e de Brejon, os quais serão apresentados nos capítulos seguintes.

---

<sup>32</sup> Os textos são: “Natureza e função da Administração Escolar”, autoria de Anísio Teixeira – Caderno I (1964); “Introdução à Administração Escolar: alguns pontos de vista”, autoria de José Querino Ribeiro – Caderno II (1965); “Alguns aspectos da formação de administradores escolares”, autoria de Moysés Brejon – Caderno III (1966); e “A administração Escolar na América Latina”, autoria de Carlos Correa Mascaro – Caderno IV (1968).

### *3.4 José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon na voz de seus colegas de cátedra*

Nas entrevistas concedidas por Anita Fávaro Martelli (APÊNDICE A), José Augusto Dias e João Gualberto de Carvalho Meneses (APÊNDICE B) foi possível identificar dados relevantes sobre a atuação de José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon na Cadeira. Sendo assim, serão feitas algumas considerações de trechos das entrevistas sobre: o funcionamento da Cadeira da Administração Escolar e Educação Comparada da USP; a relação entre José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon, assim como a relação dos entrevistados com eles; e a forma como atuavam na Cadeira.

No que diz respeito à relação entre José Querino Ribeiro e seus assistentes, nota-se que havia um clima agradável e com grande entrosamento entre eles. De acordo com Anita (APÊNDICE A), “Eles tinham uma identidade de interesses muito grande, não havia dissensões entre eles, porque o professor Querino era uma pessoa tremendamente conciliadora e para frente.” No mesmo sentido, afirma: “O professor Querino criou um ambiente muito bom dentro do departamento. Nós tínhamos um entrosamento muito grande e tínhamos muito entusiasmo pela administração, um entusiasmo pelos nossos cursos.”

João Gualberto (APÊNDICE B), falando sobre a relação dele e de José Augusto Dias com Carlos Correa Mascaro e José Querino Ribeiro, enfatiza a relação de amizade, e não de catedrático e assistentes, existente entre eles, atribuindo esse clima amistoso aos temperamentos destes:

[...] o Querino e o Mascaro eram bastante liberais e nós nos dávamos muito bem, com todo o respeito que tínhamos por eles, mas, na verdade, nós tínhamos uma amizade de frequentar casa, de jantarmos juntos. Então, não era um catedrático que estava lá na cátedra, ainda mais o Querino com o temperamento dele, muito brincalhão e todo dia tinha uma história para contar, ou um fato ou uma anedota, e o Mascaro era, também, uma pessoa muito afável, de modo que nas reuniões as decisões não eram decisões de cátedra.

No que diz respeito à atuação dos três, Anita (APÊNDICE A) afirma:

[...] a atuação deles foi sempre voltada para aulas, o professor Brejon menos do que o professor Mascaro e o professor Querino. O professor Querino dava aula, todos eles davam aula, mas o professor Brejon menos... O Mascaro, quando ele começou a assumir as funções do Centro Regional, depois do INEP, ele deixou de dar aula. O professor Querino foi delegando, também,

porque os mais novos estavam entrando, como o Roberto Moreira, que é mais ligado à parte de Planejamento. Eles incentivaram a formação de todos.

José Augusto, João Gualberto e Anita, ao iniciarem seus trabalhos na Cadeira, auxiliavam José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon, dentre outras tarefas, na preparação dos seminários aos alunos, enquanto aqueles ministravam as aulas.

José Augusto (APÊNDICE B) afirma: “A primeira tarefa que me foi atribuída pelo professor Querino era a de fazer os seminários das aulas dele: ele dava as suas aulas e depois os seminários ficavam por minha conta.” João Gualberto (APÊNDICE B), completando, dizia:

[...] o José Augusto fazia as atividades com o Querino e eu fazia as atividades com o Mascaro. O Mascaro era o professor da disciplina... Então, Introdução à Administração, Administração de Pessoal, as matérias das disciplinas que o Mascaro dava, eu ia junto com ele na sala de aula e algumas aulas ele mesmo dava e outras aulas eu dava. Os seminários eu também fazia e ficava mais ou menos incumbido de fazer o registro na folha, a chamada dos alunos. [...]. Então isso aí é o que a gente fazia.

Sobre sua função na Cadeira, Anita (APÊNDICE A) destaca:

Durante muito tempo ficaram só eles dentro da Cadeira de Administração, tanto que quando eu terminei o curso [de Pedagogia], o professor Querino me convidou, depois de um certo tempo [...] eu ajudava o professor Brejon nos seminários, preparava os seminários, ajudava o professor Brejon. Ele, principalmente, era o encarregado dos seminários na área de administração.

Sendo assim, José Augusto auxiliava José Querino Ribeiro, João Gualberto auxiliava Carlos Correa Mascaro e Anita auxiliava Moysés Brejon nas atividades da Cadeira.

Referindo-se ao curso de Administração Escolar ministrado pela Cadeira, José Augusto (APÊNDICE B) destaca:

[...] na época em que havia o curso de Administração Escolar, esse curso tinha por finalidade, como dizia o professor Querino, dar noções de Administração ao professor porque naquela época ainda não havia a habilitação em Administração Escolar e quem fazia o curso de Pedagogia era para ser professor. Então, dizia o Querino: ‘Quem vai ser professor precisa conhecer a Administração Escolar, em primeiro lugar, porque um professor pode, eventualmente, vir a ser diretor’.

Em uma de suas falas, Anita (APÊNDICE A) relata sobre os trabalhos realizados na cátedra, sobre as viagens realizadas a trabalho, sobre as funções de José Querino Ribeiro na época e a importância de sua obra “Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar” para a área, sobre o dinamismo de Carlos Correa Mascaro e a timidez de Moysés Brejon.

O que eu me lembro especificamente são dos trabalhos que nós realizamos dentro da Educação Comparada, viajamos, realizamos pesquisa, viajamos com os alunos, levamos um grupo de alunos ao Paraguai para conhecer o

sistema escolar. A gente fazia sempre um trabalho de equipe, principalmente com o José Augusto orientando. Ele foi o mentor da orientação das teses... Eu me beneficieei bastante, mas não sei da parte do João Gualberto como foi. Já o professor Brejon foi um pouco mais ausente. Ele era muito tímido, mesmo tímido para dar aulas, ele não se soltava, era tímido mesmo. Tanto que ele não exerceu nenhum cargo, ele foi o chefe do Departamento, depois do professor Mascaro, e deu continuidade à linha que o professor Querino havia imposto, foi um bom chefe porque ele não tolhia as nossas iniciativas. Logo depois ele não quis continuar e passou a chefia para o professor José Carlos Melchior. [...] E o Brejon era difícil no sentido da timidez, a gente tinha sempre que pisar em ovos com ele, embora fosse muito dedicado ao trabalho dele e sempre foi uma pessoa responsável, mas era menos atirado do que foi o professor Mascaro. O professor Mascaro foi muito brilhante, em termos de exercício de poder, em termos de funções administrativas. O professor Querino foi também, mas ele foi mais como diretor, ele foi diretor do Centro Regional, foi diretor da faculdade de Marília, ele foi um dos implantadores da faculdade de Marília, foi o primeiro diretor da faculdade e ele viajava toda semana, ele acumulava os dois cargos. Depois, como diretor do Centro Regional, ele ficou com muitas atribuições. O professor Querino tinha uma vida mais pacata, já o professor Mascaro participava de tudo, ele vivenciava tudo, tipo o João Gualberto... O professor João Gualberto é bem o filhote do professor Mascaro. É questão de natureza mesmo... O professor Mascaro foi uma pessoa incrível, em termos de dinamismo, em termos de produção, ele escreveu até mais do que o Querino. O Querino se ateu ao 'Ensaio de uma Teoria', mas algumas coisas ele fez junto com o Brejon, ele fez esse trabalho aí ['Concurso de ingresso no magistério secundário e normal: resultados de uma pesquisa'] e tem esse texto aqui 'A estrutura didática do sistema escolar', tem um texto dele aqui, mas eu acho que só o 'Ensaio de uma Teoria' já valeu por muita coisa. Para você ver, mesmo os outros que enveredaram por uma outra linha não tiveram a repercussão que o professor Querino teve. Não quero citar nomes, mas você vê que o professor Querino realmente teve uma repercussão muito grande.

Por mais de uma vez, Anita (APÊNDICE A) ressalta a contribuição da tese de José Querino Ribeiro para a área de Administração Escolar. No trecho abaixo, além do destaque à referida obra, fala também sobre a contribuição de Moysés Brejon e Carlos Correa Mascaro:

[...] nada melhor foi escrito depois da tese do professor Querino, 'Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar'. [...] Ele tinha feito 'Fayolismo na administração da escola pública' e, depois, para a cátedra ele fez o 'Ensaio de uma Teoria' que foi reeditado várias vezes. Eu acho que em termos de Teoria da Administração Escolar não existiu mais nada: existiram algumas mudanças, mas não uma teoria consistente como a do professor Querino. [...] A grande contribuição para a teoria foi a do professor Querino, não foi a do Mascaro, nem do Brejon, porque cada um foi para uma direção: o professor Brejon foi mais para o ensino técnico; o professor Mascaro tinha uma orientação que não era teoria, ele sempre cuidou da municipalização, da administração em termos macro, mas não como teoria.

Anita (APÊNDICE A) fala sobre o tempo que eles trabalharam, fazendo uma diferenciação entre as atuações dos três:

O Brejon era uma pessoa mais apagada do que o Mascaro. O professor Mascaro morreu trabalhando. Ele foi um indivíduo que exerceu muitas funções: ele já estava muito de idade e ele era o diretor da Faculdade Oswaldo Cruz, ele sempre trabalhou. O professor Querino morreu mais cedo em termos de carreira, ele morreu de idade, mas começou tarde na faculdade. E o Brejon, o menos dinâmico de todos eles, morreu cedo, no dia que anunciaram o plano Collor.

Com relação à Moysés Brejon, além da timidez destacada em trecho anterior, Anita (APÊNDICE A) fala sobre sua titulação e seus trabalhos publicados:

O professor Brejon chegou a fazer a defesa para titular, [...] fez a Livre-Docência e fez para titular também, mas ele nunca divulgou o trabalho dele. O professor Roque<sup>33</sup> falou que eles tinham somente três exemplares: o Roque era um dos que tinham e até ficou de mostrar, mas não me mostrou, não divulgou, não publicou... Não sei se foi alguma crítica que ele recebeu. [...] ele enveredou só para o ensino técnico e industrial, principalmente, e enveredou para essa área e não se ligou à Teoria da Administração. A grande contribuição mesmo para a Teoria da Administração foi do professor Querino e do professor Mascaro como um prático da Administração.

Quando foi perguntado a João Gualberto (APÊNDICE B) sobre Moysés Brejon, ele falou sobre a diferença de temperamento entre os três, destacando, assim como Anita (APÊNDICE A), a sua timidez e algumas dificuldades de relacionamento que até mesmo surgiam devido a seu problema de personalidade, mas afirmando, também, que ele tinha suas qualidades e que suas aulas eram boas.

A minha opinião é que existia uma grande diferença de temperamento entre os três. O Brejon era um indivíduo muito sistemático, muito introvertido, de certo modo até meio tímido. [...] O problema era complicado. Ele tinha um problema de personalidade que causava até mesmo dificuldades de relacionamento, mas ele era uma pessoa inteligente, mas era introvertido, muito desconfiado. Com relação à profissão dele: primeiramente ele não gostava muito de viajar... O José Augusto viajava, eu viajava, a Anita também, mas ele não viajava e, mais ainda, em certos momentos ele começava a achar que nós estávamos viajando muito. E viajar, estabelecer o que hoje é chamado de 'inserção social', 'inserção acadêmica', cursos que nós dávamos, ele não se dispunha a fazer esse tipo de trabalho, ficando mais circunscrito às atividades praticamente burocráticas e administrativas da Cadeira e, depois, do próprio Departamento. [...] Isso em termos de participação. Não que ele não fosse capaz, ele tinha as qualidades dele, as aulas dele eram boas – eu fui assistir.

---

<sup>33</sup> Roque Spencer Maciel de Barros foi assistente da Cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Foi Chefe do Departamento de Educação na FFCL entre 1967 e 1969; membro e relator da Comissão de Reestruturação da USP entre 1966 e 1968. Em 1968 passou a Professor Adjunto na FFCL e exerceu essa função até 1970. Depois, com a criação da Faculdade de Educação como unidade autônoma, foi Professor Adjunto dessa Faculdade até 1973. Foi Chefe do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FEUSP de 1970 a 1976 e de 1980 a 1984, ocupando o cargo de diretor na instituição entre 1976 e 1980. Depois de sua aposentadoria, continuou vinculado à FEUSP ministrando alguns cursos sobre Liberalismo, Ética, Estado e Educação etc. Portanto, exerceu praticamente toda sua vida profissional como professor na USP (ORSO, 2006).

Ao relatar sobre a convivência com os três, José Augusto (APÊNDICE B) destaca a importância da convivência com José Querino Ribeiro e Carlos Correa Mascaro e o quanto ele “devia” aos dois, e afirma que com Moysés Brejon sua convivência foi mais distante.

A minha convivência com eles foi muito importante, principalmente com o professor Querino e, também, com o professor Mascaro. Com o Brejon eu já tive uma convivência um pouco mais distante, mas o Querino foi decisivo na minha carreira, foi meu orientador de Doutorado... Eu devo muito ao Mascaro, também, porque ele tomava iniciativa e delegava. [...] eu devo muito da minha carreira em primeiro lugar ao professor Querino, que foi meu orientador, e ao professor Mascaro porque ele criou uma série de oportunidades que resultavam até em viagens. Eu fui, por exemplo, coordenador de um curso da OEA que havia, na época, no CRPE – Centro Regional de Pesquisa, mas depois passou para a própria Faculdade. Então eu fui, por indicação do Mascaro, coordenador desse curso de Supervisor e Administrador da Educação para a América Latina. Enfim, uma série de oportunidades muito importantes para minha carreira eu devo ao professor Mascaro. Trabalhei junto com o professor Brejon, mas minha dívida maior é com o professor Querino e o professor Mascaro.

Com relação a Carlos Correa Mascaro, tanto José Augusto quanto João Gualberto destacam as várias oportunidades que este ofereceu para a carreira deles, já que sempre delegava tarefas a eles, assim como os indicou para diversos cargos. Sobre este fato, José Augusto (APÊNDICE B) relata:

[...] o Mascaro, quando a Esther era a Secretária da Educação de São Paulo, foi ser assistente de gabinete dela, um cargo importante junto à Secretaria, e um dia eu estava trabalhando na minha sala e me falaram: ‘A Esther quer falar com o senhor.’ Ela disse: ‘Professor, quero ser a primeira a lhe dar a notícia: acabei de nomeá-lo para o Conselho Estadual de Educação.’ Coisa do Mascaro!

Agora o que disse João Gualberto (APÊNDICE B):

[...] o que aconteceu com o José Augusto aconteceu também com todos os outros, ou seja, o Mascaro foi presidente da ANPAE e me levou como secretário, depois transformou em cargo de secretário geral, aí eu fui o presidente dos secretários na ANPAE. Então, todo o período em que o Mascaro foi o presidente eu fui o secretário. O Mascaro era muito ligado ao MEC, ao Ministério da Educação, e, também, àquelas figuras da educação daquele momento. Ele era indicado para aquelas análises de propostas de cursos e de faculdades e, então, ele era nomeado presidente e eu era nomeado secretário, aonde ele ia eu ia atrás. E ainda mais, eu levava material para Brasília, levava material para o Rio de Janeiro quando ainda tinha a sede do Ministério lá no Rio, no prédio da Rua México. E foi assim durante toda a vida: sempre acompanhando o Mascaro nas atividades que ele tinha e que também nos levava. Ele era um homem dinâmico e, na denominação do Querino, ele era ‘intergalaxial’.

Essa característica dada por José Querino Ribeiro a Carlos Correa Mascaro demonstra, sem dúvida, como era grande seu dinamismo em todas as suas tarefas, que eram

várias, tanto que muitas vezes ele tomava a iniciativa e delegava para seus auxiliares, dando a estes, conseqüentemente, grandes oportunidades de ascensão na carreira.

Além de “intergalaxial”, na denominação de José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro é considerado como o fundador da disciplina Economia da Educação no Brasil, segundo o que diz João Gualberto (APÊNDICE B):

Tem um capítulo que eu escrevi sobre o Mascaro que eu digo que eu o considero o fundador da disciplina Economia da Educação. Ele fez as primeiras pesquisas quantitativas e qualitativas levantando dados e valores aplicados em Educação no município de São Paulo, a tese de Doutorado dele é o início, e foi um momento em que estavam se iniciando nos Estados Unidos os primeiros estudos de Economia da Educação [...].

Conhecendo estes dados sobre a atuação de José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon na Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada, assim como sobre a convivência entre eles, serão analisadas, nos próximos capítulos, as ideias contidas nos estudos de Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon vinculados à Cadeira considerados mais importantes, que são suas teses de Doutorado e de Livre-Docência, assim como as principais ideias contidas em textos publicados no período estipulado para o estudo, tendo em vista que os trabalhos de pesquisa realizados na Cadeira eram orientados no sentido de procurar investigar e estudar alguns dos problemas mais interessantes da Administração Escolar e também oferecer aos alunos oportunidades de aprendizagem e da técnica de pesquisa.



## 4 CARLOS CORREA MASCARO E MOYSÉS BREJON: CONTRIBUIÇÕES PARA A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

### *4.1 Carlos Correa Mascaro e a municipalização do ensino: contribuições de suas teses de Doutorado e Livre-Docência*

Pode-se afirmar que Carlos Correa Mascaro foi um dos pioneiros nos estudos sobre a municipalização do ensino no Brasil. Segundo Meneses (2006), a sua tese de Livre-Docência, “O Município de São Paulo e o ensino primário: ensaio de administração escolar” (1960a), foi o primeiro trabalho a abordar a aplicação de verbas no ensino municipal brasileiro. Mascaro pode ser considerado um “realista” no que se refere à questão da municipalização do ensino, pela forma como levantou os dados e realizou suas análises sobre o assunto.

Em sua tese de Doutorado<sup>34</sup>, defendida em 1957, o autor analisou a situação do ensino municipal do Estado de São Paulo, no período ente 1952 e 1954, tendo como material de estudo os orçamentos municipais relativos à arrecadação de impostos e despesas com o ensino.

Mascaro (1959a, p. 25-26) assim apresenta seu trabalho:

O presente trabalho é uma tentativa de contribuição para a racionalização das despesas públicas com ensino. Aqui vamos nos limitar a um só aspecto da questão, procurando focalizar, com base na observação de fatos que estão ocorrendo em nosso Estado, o que tem sido e o que poderia vir a ser a participação do Município na obra de financiamento da educação popular. E é ao que nos parece, para que essa participação se efetive, que planos têm sido elaborados de entrosamento da ação das três órbitas do poder – o Federal, o Estadual e o Municipal – a partir do dispositivo constitucional que fixou as quotas de arrecadação de impostos para ‘manutenção e desenvolvimento do ensino’. É óbvio que encontrado um melhor modo de administrar os recursos desse como que fundo comum de ensino, se melhor inteligência aplicássemos na utilização deles, maior proveito retiráramos do emprego dessa tríplice quota tributária.

Com relação ao objetivo do estudo e suas possíveis contribuições, o autor afirma:

Um dos objetivos deste trabalho é o de oferecer uma contribuição honesta para o conhecimento do que já possuem os municípios paulistas em matéria de ensino especificamente, e de educação genericamente, do vulto das despesas que vêm realizando no combate à ignorância e ao analfabetismo pela escola, das ideias que sobre educação e ensino têm as autoridades locais e do critério que vêm adotando para a utilização dos recursos que a

---

<sup>34</sup> Sua tese de Doutorado foi publicada em formato de livro pelo INEP, em 1959, sendo a versão utilizada para o desenvolvimento deste trabalho.

Constituição Federal destinou privativa e claramente à ‘manutenção e desenvolvimento do ensino’. (MASCARO, 1959a, p. 36).

No início do trabalho, José Querino Ribeiro, Anísio Teixeira e Mascaro fazem notas a respeito do estudo, as quais não poderiam deixar de ser citadas aqui.

José Querino Ribeiro, orientador de Mascaro, destaca o fato de o estudo ter alguns resultados que contrariavam a posição dominante, na época, em defesa da municipalização, mostrando, ainda, a sua relevância e oportunidade:

O trabalho foi iniciado, como não podia deixar de ser, sem qualquer preconceito, mas inspirado pela recente política de municipalização do ensino, tão empenhadamente defendida pelo grupo de educadores a cuja frente se encontra o eminente Prof. Anísio Teixeira. E, justamente porque as conclusões da pesquisa ofereceram algumas advertências à linha dominante entre os municipalizadores, nós, responsáveis pela direção da tese, nos sentimos obrigados a convidar para o julgamento crítico do trabalho o referido professor, que, aliás, na arguição, discutiu com a penetração e o brilho que lhe são peculiares, os pontos que mereciam ser reconsiderados. Isto, todavia, não impediu que o eminente educador reconhecesse o valor e a oportunidade do estudo, considerando-o mesmo digno de incluir-se entre as publicações patrocinadas pelo INEP que ele dirige com êxito por todos reconhecido. (MASCARO, 1959a, p. 1).

Anísio Teixeira, que fez parte da banca examinadora da tese, demonstra o pioneirismo do estudo e a visão prática sobre os assuntos relacionados ao ensino:

O trabalho que ora se publica [...] representa um esforço novo no setor dos levantamentos analíticos da situação educacional brasileira. [...] Até agora, as análises eram pedagógicas ou estatísticas. O aparecimento deste estudo de finanças escolares nos Municípios de São Paulo é, assim, uma iniciativa pioneira da cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, hoje confiada à proficiência do Prof. Dr. José Querino Ribeiro. Constitui tese de Doutorado de seu professor assistente, Carlos Correa Mascaro, jovem mas experimentado educador, que está a trazer para os estudos universitários de educação a visão prática e o espírito de organização conquistados em seu tirocínio ensino e na administração da escola paulista. (MASCARO, 1959a, p. 3)

A nota explicativa feita por Mascaro (1959a, p. 5) faz referência às arguições da banca sobre o trabalho e a posição tomada por ele em relação às mesmas:

Na oportunidade da arguição pública sobre este trabalho, a douta banca examinadora [...] nele reconheceu algumas qualidades, mas apontou, como era natural que o fizesse, não menor número de defeitos. Por outro lado, recebemos dos eminentes examinadores [...] excelentes lições, e as críticas que ouvimos, aceitando muitas e rejeitando, pela réplica, outras, tomamo-las todas, principalmente, como advertência, orientação e estímulo para novos estudos.

Sentimo-nos naturalmente confortados ante o reconhecimento unânime de ser o nosso estudo um trabalho pioneiro e oportuno, e foi nosso primeiro intento revê-lo todo para suprir suas deficiências à luz das observações feitas

pela Banca Examinadora. Mas, depois sopesando prós e contras de uma decisão naquele sentido, achamos que não haveria inconveniência em publicá-lo em sua forma original. Das reservas que lhes foram feitas, duas principalmente nos pareceram exigir, ao ensejo desta publicação, rápidas palavras de esclarecimento. Referimo-nos ao tratamento dos dados, no encadeamento da argumentação e na apresentação das conclusões, apontado como tendencioso, e às insuficiências do plano de abordagem de aspectos históricos de seu desenvolvimento.

O autor, ainda na nota explicativa, esclarece sobre a maneira que conduziu seus estudos a ponto de chegar às conclusões de seu trabalho:

Devemos agora insistir em que, na verdade, nenhuma ideia preconcebida nos animou, do início ao término do trabalho; antes procuramos manter atitude objetiva ao longo de sua lenta e afanosa elaboração. A princípio, quando se pôs para nós o problema da delimitação do campo de investigações e do definido objeto de estudo dentro desse campo, levaram-nos à escolha do assunto a importância crescente das pesquisas modernas de financiamento escolar e o significativo movimento, já então, como agora, liderado por figuras altamente destacadas e responsáveis, no campo da educação, em torno de ideias municipalistas. Aliás, nossa primeira impressão, na fase preliminar do tratamento dos dados, foi justamente a de que os orçamentos municipais nos levariam a confirmar o acerto da política escolar no sentido de se dar ao município, em nosso país, maiores atribuições e responsabilidades no âmbito da administração do ensino primário. O que sucedeu, no entanto, à medida da apuração dos fatos, no desenvolvimento do trabalho, não nos autorizou a manter aquela primeira impressão. (MASCARO, 1959a, p. 5-6).

O autor faz uma introdução histórica, no qual trata sobre realidade educacional brasileira, fazendo um sucinto resgate sobre a educação no Império, na Primeira República e na Segunda República, enfatizando, nesta última, o Manifesto dos Pioneiros. Com relação a essa introdução, Mascaro (1959a, p. 6) afirma:

[...] nos ativemos às informações sumárias ali expostas para evitar, deliberadamente, qualquer desvio de rota capaz de prejudicar o objetivo essencial proposto, que era o da análise mais detida do comportamento atual dos municípios paulistas frente às suas obrigações quanto à educação popular, através da escola primária.

Ao tratar sobre a educação nas Constituintes brasileiras, o autor destaca que a maioria dos textos das Constituições foi omissa em relação à educação, mas em virtude do movimento provocado pelo Manifesto dos Pioneiros passou-se a progredir em clareza e minúcias os incisos da Constituição de 1934, os quais não chegaram a ser executados devido ao golpe de Estado que ocorreu em 1937, que modificou a “[...] fisionomia institucional da nação.” (MASCARO, 1959a, p. 20).

Segundo o autor, a Constituição de 18 de setembro de 1946, vigente na época, voltou ao plano de 1934, restaurando-a com várias alterações:

Reafirma-se a competência da União e dos Estados, define-se o sistema federal de ensino, fixam-se as responsabilidades dos poderes públicos e de entidades particulares e volta-se à fórmula de cooperação no financiamento da educação expressa no artigo 169, com a redação conhecida:

‘Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino’. (MASCARO, 1959a, p. 21-22).

Ainda no que se refere às leis que regulamentam o ensino, Mascaro (1959a) faz menção à instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário pelo Decreto-Lei nº 4.958 de 1942, que destinava recursos para a ampliação e melhoria do sistema escolar do país e autorizava o Ministro da Educação a assinar o Convênio Nacional de Ensino Primário com os governos dos Estados, Territórios e Distrito Federal. Esse Convênio regulamentava a porcentagem da renda proveniente de impostos que os Estados deveriam aplicar na manutenção, ampliação e aperfeiçoamento do ensino primário. Estatuía, ainda, que os Estados deveriam firmar convênios com os Municípios e que estes últimos deveriam destinar, também, uma porcentagem de sua renda de impostos ao desenvolvimento do ensino primário.

De acordo com Mascaro (1959a, p. 23), em 1945 a União disciplinou a aplicação de recursos federais, estipulando as seguintes percentagens: “70% para edificações escolares, 25% para educação primária e de adolescentes e adultos e 5% para aperfeiçoamento de professores.”

O Estado de São Paulo celebrou o Convênio em junho de 1943. Depois, os atos que regulamentavam a aplicação de recursos passaram a ser genericamente denominados, em São Paulo, Convênios Escolares (MASCARO, 1959a).

De acordo com o autor, essa foi a primeira tentativa prática de disciplinar a aplicação das verbas anuais, mediante a adoção de uma fórmula que mostrasse a melhor forma de administrar os recursos. No entanto, Mascaro (1959a, p. 26) afirma que esses Convênios “[...] cedo se tornaram total ou parcialmente letra morta, não sem deixar vestígios de sua vigência aqui e ali.”

Ao tratar sobre o financiamento do ensino e a divisão de responsabilidades entre Municípios, Estados e União para esse financiamento, o autor afirma:

[...] o problema dos problemas, a questão fundamental, a preliminar básica que nos desafia em qualquer serviço de interesse público com a universalidade que se caracteriza o da educação escolar, a um tempo, ônus social, cívico e político, é o de financiar as despesas impostas pela sua realização efetiva.

Não se podem negar as características de inspiradamente feliz, inteligente e oportuna a ideia de se dividirem as responsabilidades de financiamento da obra educacional entre União, os Estados e os Municípios, interessando, por

essa via, toda a nação no cumprimento de um dos seus precípuos deveres, porque essa nos parece a política mais consentânea com as nossas necessidades e a chave da educação popular no Brasil. Será com a aplicação dos recursos das três fontes, com a chamada à responsabilidade e a conjugação dos esforços dos três poderes que perustraremos o caminho que nos há de conduzir à efetiva e concreta abertura de escolas e ao oferecimento de maiores oportunidades educacionais à massa da população que, nos campos e nas cidades, se multiplica, cresce e avoluma-se à margem dos benefícios que lhe podem proporcionar o aprendizado das técnicas fundamentais da leitura, escrita e cálculo elementar, e a posse de instrumentos de integração social exigidos pelo tipo de cultura que caracteriza a civilização contemporânea no mundo ocidental. (MASCARO, 1959a, p. 24).

Mascaro (1959a) faz referência ao trabalho apresentado por Anísio Teixeira no Congresso Nacional de Educação, realizado em Curitiba em 1954, intitulado “Sobre como financiar a educação do povo brasileiro”, no qual são apresentados os dados demográficos do Brasil e os encargos com a educação. Na época, o país gastava 2% de sua renda com educação, em média seis bilhões de cruzeiros, o que, segundo o autor, não era suficiente para educar toda a população brasileira em condições adequadas. A respeito desses dados, Teixeira (1954 *apud* MASCARO, 1959a, p. 25) destaca: “É diante de tudo isso que se torna urgente verificar se não poderíamos administrar melhor [...] os seis bilhões e tanto de cruzeiros que se despendem em nosso país com a educação.”

Concordando com Anísio Teixeira, afirma Mascaro (1959a, p. 25):

Tem inteira razão o ilustre educador. A tarefa que se impõe a quantos se interessam pelos destinos da nacionalidade, ou no país ocupam ou desempenham funções na administração pública ou no governo é a de descobrir e indicar os métodos e processos mais racionais de aplicação dos recursos destinados à educação popular.

A tentativa mais recente, na época, no que diz respeito à fórmula mais acertada para a aplicação de recursos federais aos Estados e Municípios em benefício do ensino, depois dos Convênios Escolares, foi a patrocinada pela Associação Brasileira de Educação, na 10ª Conferência Nacional de Educação, em 1950. A Comissão Especial incumbida de estudar especificamente o problema tinha como membros: Gustavo Lessa, José Querino Ribeiro, Lourenço Filho, Octavio Martins, Paulo Sá, Rômulo de Almeida e Rafael Xavier (MASCARO, 1959a).

Mascaro (1959a) tece alguns comentários sobre o relatório elaborado pela Comissão, relacionando-os a alguns aspectos de financiamento do ensino dos municípios do Estado de São Paulo.

Dentre esses aspectos, o autor destaca a recomendação para a criação do Fundo Nacional de Educação e a necessidade de se definir uma “escala de prioridades” para a aplicação dos auxílios financeiros na educação.

Ao tratar do assunto, o autor cita trechos de um trabalho de Lourenço Filho, de 1948, intitulado “Da cooperação dos municípios com o Estado em matéria de Educação”, que enfatiza a necessidade de realização de estudos e a organização de serviços fundamentais que permitissem distribuir objetivamente os recursos orçamentários, de forma equitativa, pelos diferentes municípios, mesmo conservando-se o Estado como o maior responsável pela organização e manutenção do ensino. Recomenda o levantamento, pelas municipalidades, de uma “carta das necessidades” que deveriam ser preenchidas imediatamente e das necessidades que só poderiam ser preenchidas mediante medidas de organização a serem acertadas, em sua maior parte, com a Secretaria da Educação e, por intermédio desta, com o próprio Governo Federal.

Mascaro (1959a, p. 31) afirma que as considerações feitas no documento trazem

[...] a indicação do melhor processo para o exato conhecimento das nossas sempre lembradas e nunca supridas deficiências educacionais, e o esboço de um levantamento delas por ordem de importância para a fixação de uma escala de prioridades a ser obedecida num plano nacional de educação.

No que diz respeito à ordem dessas prioridades, Mascaro (1959a) acredita que poucos seriam contrários a um planejamento que colocasse em primeiro lugar as necessidades relativas ao ensino primário, e, quanto a esse, as deficiências referentes a edifícios, aparelhamento e professores.

O autor destaca que a União, os Estados e os Municípios, de longa data, aplicavam seus recursos para ensino independentemente de estudos metódicos e de critérios racionais e que, dentre esses, os Municípios eram os que mais precisavam de assistência e orientação técnica quanto à administração e serviços de contabilidade para executar de forma correta os serviços sob sua responsabilidade.

Mascaro (1959a), ao tratar sobre as limitações dos planos de financiamento e auxílio, afirma que muitos planos visando à educação nacional não chegaram a ser implantados e que a cooperação entre União, Estados e Municípios não se exercia na medida do necessário e do desejado. Afirma:

Não há como estabelecer qualquer forma de auxílio, ou lançar as bases do planejamento de uma obra cuja realização deve ser partilhada entre os poderes federais, estaduais e municipais, sem a providência preliminar de conhecer de fato, na realidade, o que pensam as autoridades municipais sobre o ensino, a respeito da educação e o que já vêm fazendo os municípios, em seu território, com os recursos de que dispõem e como vêm empregando

os auxílios que porventura lhes chegam às mãos. A nosso ver, as conclusões a que chegaram quantos se tem encarregado de estudar o assunto, só podem ser tidas como provisórias porque lhes tem faltado a base do conhecimento objetivo da realidade nacional ou dos seus aspectos regionais. O êxito de um empreendimento que deve ser levado a termo mediante o entendimento entre as autoridades de alçadas diversas, de competência até certo ponto concorrente e de pontos de vista muitas vezes divergentes a respeito dos mesmos assuntos, esse entendimento só pode alicerçar-se em dados e informações que permitam mais seguro e completo conhecimento da ação e do pensamento das autoridades municipais. Só pode ter como ponto de partida o conhecimento da realidade presente. (MASCARO, 1959a, p. 34).

Para o autor, o combate a essa orientação falha deve ter como ponto de partida a análise pormenorizada, nos Estados e nos municípios, do que vem sendo a participação de cada um no cumprimento da Constituição e na solução dos problemas locais e regionais da educação popular. No que diz respeito a seu trabalho, Mascaro (1959a, p. 35) destaca:

Foi assim pensando que empreendemos a elaboração do trabalho que aqui está, fruto de longos e laboriosos esforços, numa linha objetiva de pesquisa dos fatos, para surpreendê-los na sua integridade e realidade, num empenho de identificação dos problemas escolares municipais como se apresentam, especialmente quando considerados sob o aspecto do financiamento de sua solução pela administração local, em nosso Estado.

Mascaro (1959a) afirma que a primeira dificuldade encontrada por ele ao examinar os orçamentos dos municípios foi relativa à confusão no uso dos termos como ensino, educação, instrução pública, cultura, educacional e cultural. Destaca, ainda, a dificuldade de interpretação dos textos constitucionais relativos à educação.

Demonstra, então, a importância de seu trabalho e a contribuição que poderá trazer para o planejamento da educação e para a melhor aplicação dos recursos financeiros:

É nosso pensamento que, de um exame dos caminhos seguidos em nosso Estado no que se refere a essas questões, muitas indicações e ideias poderão surgir não só para a fixação de um critério regional ou nacional de distribuição de auxílios federais e estaduais aos municípios, como para um mais cuidado planejamento nacional no campo da educação. Ao mesmo tempo, um levantamento desse tipo poderá contribuir para alertar as autoridades e os poderes competentes sobre a mais acertada linha de disciplinar a matéria e a melhor orientação a ser seguida no emprego dos nossos magros recursos públicos numa obra tão de perto relacionada com a sorte das populações e o desenvolvimento nacional. É preciso que indiquemos aos administradores públicos e aos governos os métodos segundo os quais a aplicação de recursos públicos pode ser retirada do terreno instável da ação acidental ou das soluções provisórias ou de emergência para chantá-la firmemente em bases de planejamento que se elabore à luz dos variados aspectos que a realidade apresenta, em cada caso, quando observada do ponto de vista comunitário local, estadual ou nacional. (MASCARO, 1959a, p. 36).

Entre 1952 e 1954, período ao qual os dados do trabalho se referem, o Estado de São Paulo era composto de 369 municípios. Destes municípios, o autor excluiu três do seu estudo pelo fato de não possuir seus dados (Ibitinga, São Luis do Paraitinga e Martinópolis) e o município de São Paulo, pela tipicidade de suas características e problemas, destacando a importância de se realizar um estudo especial, distinto, em complemento deste, o qual se constituiu, em 1960, na sua tese de Livre-Docência, intitulada “O Município de São Paulo e o Ensino Primário: ensaio de Administração Escolar”.

Pela impossibilidade de analisar todos os municípios relativamente à arrecadação de impostos e às despesas com “manutenção e desenvolvimento do ensino”, nos termos dispostos no artigo 169 da Constituição Federal de 1946, o autor dividiu-os em 2 grupos, A e B, de acordo com a receita arrecadada de impostos. O grupo A foi composto de 09 municípios com renda superior a Cr\$ 10.000.000,00 e o grupo B, de 28 municípios, com renda inferior a esse limite, tendo, assim, uma amostra de 37 municípios. Para cada um dos grupos foram elaborados cinco quadros discriminativos das despesas, de forma que permitisse uma visualização rápida da situação.

[...] Considerados os dois grupos divididos [...], os quadros analíticos organizados nos vão permitir avaliar mais facilmente o que vem sendo, no interior do Estado, a política municipal relacionada com o ensino, em que termos vem sendo ela prevista, proposta e executada. (MASCARO, 1959a, p. 42).

Ao analisar os documentos, Mascaro (1959a) verificou que todos os municípios faziam reserva de recursos para despesas locais com ensino, mas as dotações para essas despesas não obedeciam a uma padronização determinada. O autor destaca a inexistência de qualquer fiscalização destinada a apurar o seu cumprimento e afirma, ainda, que “[...] os cálculos das quotas de receita de aplicação obrigatória pelos municípios são feitos, mais frequentemente, pela técnica pitorescamente denominada [...] de técnica do ‘olhômetro’.” (MASCARO, 1959a, p. 47).

Bem examinada, entretanto, a reserva de recursos, as formas de sua escrituração e emprego, cedo nos convenceremos de que tudo é feito com o original e deliberado escopo de dar, ao dispositivo constitucional que tornou imperativa a participação do município no financiamento do ensino, cumprimento puramente formal e legal. Este é, na verdade, o modo mais cômodo e generalizado que a administração pública encontra para demonstrar, entre nós, que está realizando os serviços de sua alçada e responsabilidade, na revelação de uma tendência muito nossa de substituir a realidade por um documento legal que lhe faça as vezes. (MASCARO, 1959a, p. 45-46).



Utilizando a definição de estudiosos do Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política, o autor denomina essa situação de “Estado Cartório”, na qual “[...] tudo está certo do ponto de vista legal, entretanto, pode estar errado sob o aspecto real.” (MASCARO, 1959a, p. 57).

Ao analisar, nos orçamentos dos municípios, o montante de despesas com Pessoal, Material e Diversas, Mascaro (1959a) destaca que, em média, metade da quota destinada à “manutenção e desenvolvimento do ensino” é utilizada para o pagamento de pessoal. Embora ainda não existissem normas técnicas relativas aos limites para a proporção ideal de recursos que seriam destinados aos diferentes elementos das despesas, o autor não concorda com essa diferença e defende que haja uma proporcionalidade quanto a essa distribuição. Afirma:

Não se poderia mesmo compreender que um orçamento como, por exemplo, o relativo a um sistema de ensino ou a um grupo de escolas se compusesse só de verbas destinadas à remuneração de professores. Nem que nele só estivessem consignados recursos para a edificação de prédios, a aquisição de material ou o pagamento de auxílios. [...] o orçamento criteriosamente elaborado exige que os recursos sejam consignados de forma equânime, de modo a satisfazer as exigências do serviço a financiar. No nosso caso trata-se de financiar escolas. Escolas, vale dizer, professor, instalações, material e administração dos seus serviços. (MASCARO, 1959a, p. 60).

Ao analisar os dados no que se refere às despesas de material, destaca o fato de os municípios com maior arrecadação estarem preocupando-se mais com os Parques Infantis como instituições educacionais do que com as escolas primárias, sendo estas deixadas a um segundo plano. Com relação a esse fato, afirma que “ou elas não são julgadas necessárias, nem dignas de melhores instalações, ou as autoridades se capacitaram de que o problema do ensino primário não lhes diz respeito, cabendo ao Estado, como de tradição, dele cuidar.” (MASCARO, 1959a, p. 72). De acordo com o autor,

A solução do problema estaria na elaboração de uma escala de prioridades no campo da educação e do ensino, de forma que os municípios financeiramente mais prósperos pudessem dividir os seus recursos, satisfeitas as necessidades primárias e preenchidas as lacunas essenciais, com a ampliação dos serviços que poderíamos classificar como secundários e acessórios. (MASCARO, 1959a, p. 76).

Considerando que, na época, os planos com tendência a descentralizar a administração escolar no Brasil colocavam o ensino primário como aquele que devia passar mais depressa ao âmbito municipal, Mascaro (1959a) faz uma comparação entre as parcelas que da quota de 20% de impostos os municípios dos dois grupos despendem com a manutenção do Ensino Primário e a que gastam com manutenção de ensino de natureza diferente e outros fins.

O autor verifica que não há uniformidade quanto à repartição destes recursos, destacando:

[...] temos a impressão de que [...] à medida que crescem os recursos municipais de impostos, menos avulta aos olhos dos administradores locais a importância da escola primária. Ou então só cabe a interpretação de que, à medida que se desenvolvem, passam os municípios a confiar mais na eficiência do Estado para tratar dos assuntos relativos a ensino primário e a dele esperar as providências quanto à sua organização e manutenção. (MASCARO, 1959a, p. 91).

Ao realizar a análise sobre os dados levantados, por meio dos orçamentos dos municípios, e sobre os resultados dos quadros, no capítulo intitulado “Significado de uma situação”, o autor demonstra sua imparcialidade no desenvolvimento da pesquisa e que suas conclusões foram todas baseadas em fatos, diferentemente das pesquisas predominantes, na época, que se baseavam nas teorias e propostas de municipalização.

Leiamos os dados, examinemos os fatos, com o exclusivo intuito de deixar que eles ‘falem’ por si. Evitemos o entusiasmo preconcebido pelas ideias e teorias, mesmo as mais sedutoras ou as que são do nosso agrado, afastemos quaisquer prevenções quanto a soluções já propostas, para que nada nos impeça de ver o município paulista como ele é e se comporta em relação aos problemas do ensino e de educação. (MASCARO, 1959a, p. 109).

Mascaro (1959a, p. 110) faz um balanço dos dados obtidos por meio dos quadros para análise da distribuição de recursos municipais, os quais revelam que:

- a) as municipalidades paulistas não acertaram ainda uma linha uniforme e coerente de aplicação dos recursos que a Constituição Federal [de 1946] determinou expressamente se destinem a ‘manutenção e desenvolvimento do ensino’;
- b) faltam, às autoridades municipais, planos racionais e metas pré-estabelecidas no campo da aplicação dos recursos reservados ao financiamento do ensino primário, como parte essencial e prioritária de um programa de educação popular;
- c) vigora, nos municípios, ainda, um regime de confusão no que concerne a conceituação de negócios relativos a ensino, educação e cultura;
- d) o ensino primário aparece contemplado, nos orçamentos municipais, com parcela que mal ultrapassa metade da quota mínima de impostos destinada a ensino.

Mascaro (1959a) afirma que essa situação tem sua origem na falta de uma política de educação claramente definida pela União e pelo Estado. Destaca, então, a necessidade de ser baixada uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual viria a ser promulgada somente em 1961, quinze anos depois da Constituição Federal de 1946 e quatro anos depois de o autor finalizar sua tese, mas que deixou a discussão sobre a municipalização de lado, devido aos inúmeros debates sobre o tema.

Com relação à diferenciação dos critérios adotados pelos municípios do Estado de São Paulo na aplicação de seus recursos em “manutenção e desenvolvimento do ensino”, o autor afirma que esta

[...] decorre com certeza, dos diferentes sentidos atribuíveis e atribuídos, pelas autoridades municipais, aos termos usados, pelo legislador constituinte, na redação final aprovada para os dispositivos da Carta de 1946 relativos ao capítulo da Educação e da confusão que se gera quando os responsáveis pela elaboração das leis orçamentárias municipais pretendem conciliar as obrigações constitucionais com os dispositivos de decreto-lei baixado para padronizar orçamentos e balanços e uniformizar a contabilidade dos serviços públicos estaduais e municipais. (MASCARO, 1959a, p. 110-111).

O autor afirma que os termos pareciam claros, mas dava margem à interpretações diferentes a partir do conceito de ensino, que era frequentemente empregado com o sentido de transmissão de conhecimento, instrução, relacionando-se ao resultado das atividades dos professores na escola, ou no sentido mais amplo de educação, ou seja, “[...] como esforço dirigido no sentido da formação ou modificação da conduta humana” (MASCARO, 1959a, p. 111), com o intuito não só de escolarizar, mas, também, de preparar a população para a vida.

Mascaro (1959a) destaca a necessidade de delimitação do sentido exato da expressão “manutenção e desenvolvimento do ensino”, afirmando que essas falhas poderiam ser resolvidas pela Lei de Diretrizes e Bases, a qual ainda não havia sido elaborada.

O autor enfatiza, então, a importância da terminologia e afirma que os textos constitucionais, no que se referem ao assunto, “[...] padecem do vício fundamental da imprecisão, e, algumas vezes, também do mal da incoerência, que tanta confusão geram não só no espírito público e dos administradores em geral, como no de especialistas e pesquisadores no campo educacional.” (MASCARO, 1959a, p. 112)

No mesmo sentido, Mascaro (1959a, p. 112) cita um trecho do texto de J. Q. Ribeiro, intitulado “*L’Éducation dans le monde*” (1957), o qual afirma que “este pormenor da terminologia, pormenor elementar, básico, cuja desconsideração julgamos imperdoável, é velho defeito das publicações pedagógicas [...]”.

Ao tratar sobre a municipalização do ensino, Mascaro (1959a) refere-se, mais uma vez, a Anísio Teixeira<sup>35</sup> como um dos que recomendam a entrega, aos municípios, da administração do ensino primário, citando algumas de suas falas, que aqui é importante destacar, especialmente quando se refere a um “plano unificado de ação” em que o Município,

---

<sup>35</sup> TEIXEIRA, A. Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 27, n. 55, jul./ set. 1954, p.20.

o Estado e a União juntariam seus recursos para uma ação coordenada e contínua. Teixeira (1954 *apud* MASCARO, 1959a, p. 117) assim propõe:

As linhas fundamentais do plano consistiriam, assim na atribuição aos poderes municipais da função de administrar a escola primária e, em certos casos, a média e a secundária; na atribuição ao Estado da função de formar os professores e manter o ensino médio, secundário e superior; e à União, a função supletiva, de preferência mediante a assistência financeira e técnica, e, além dessa harmônica distribuição de funções, na unificação de recursos das três ordens governamentais, dependendo o município a totalidade de seus recursos para a educação no ensino primário, no que seria substancialmente ajudado pelo Estado e pela União, os quais, por sua vez, despenderiam, além do que fosse atribuído a essa assistência ao município, os seus restantes recursos na formação do magistério e no ensino médio e superior.

Mascaro (1959a), no entanto, destaca que no Estado de São Paulo as ideias predominantes, geralmente, eram contrárias à municipalização e criticavam a administração escolar municipal. O autor se posiciona em relação à transferência de responsabilidades sobre o ensino para os municípios da seguinte maneira:

De nossa parte, parece que mais argumentos encontramos para dizer que será ainda prematura qualquer transferência de responsabilidades de administração escolar aos municípios, antes que se tenha firmado entre as autoridades municipais a consciência esclarecida da importância e do papel da educação em geral, e da escola em particular, em nosso país. Antes que tenham sido aceitos e solidamente firmados alvos preferenciais numa escala nacional de prioridades que permita a execução de um plano nacional racional de educação. (MASCARO, 1959a, p. 127).

Para o autor, no momento, seria mais adequado que os Municípios participassem, juntamente com os Estados, do encargo da manutenção e desenvolvimento do ensino, compartilhando, assim, de uma responsabilidade menor que a de administrar a educação local por sua própria conta.

Mascaro (1959a) questiona sobre a capacidade dos municípios em assumir as responsabilidades que lhes seriam transferidas e considera a municipalização do ensino uma medida prematura, justificando sua posição:

O nosso trabalho apresenta suficientes elementos de prova quanto ao descritério com que agem as autoridades municipais com o ensino. A ele misturam tudo. Não possuem plano; raras serão capazes de compreender a complexidade dos problemas e de lhes dar as soluções adequadas. (MASCARO, 1959a, p. 131).

Afirma que nas leis que regulamentam a aplicação da quota de impostos de renda em matéria de ensino está faltando “[...] a sólida base de um planejamento preparado de conformidade com o conhecimento real das características e diretrizes atuais da nossa

administração municipal.” (MASCARO, 1959a, p. 140). Para o autor, o sistema dos Convênios Escolares representaria, naquele momento, a fórmula mais conveniente para a solução dos problemas de financiamento e administração do ensino.

Mesmo considerando a municipalização do ensino uma medida prematura, naquele momento, devido aos resultados de sua pesquisa, o autor não é contra esse processo, desde que ele ocorra com algumas providências preliminares adequadas:

A municipalização do ensino primário e da educação popular em geral poderá vir a tornar-se um meio prático e eficiente de promoção do desenvolvimento nacional, mas só terá probabilidades de êxito se precedida de providências preliminares adequadas, acauteladoras dos reais interesses do povo, na obra de sua progressiva integração na vida social, econômica e cívica da nação. (MASCARO, 1959a, p. 146).

Como prosseguimento da sua tese de Doutorado, Carlos Correa Mascaro elaborou sua tese de Livre-Docência<sup>36</sup>. O autor afirma, já na tese de Doutorado, sua intenção em estudar o caso específico da municipalização do ensino na capital paulista: “[...] o município de São Paulo exige um estudo especial, distinto, trabalho que temos em elaboração como complemento deste.” (MASCARO, 1959a, p. 38).

No entanto, na tese de Livre-Docência o autor deixa claro que o estudo realizado surgiu diferente do que foi originalmente planejado. Inicialmente, o autor pretendia analisar as realizações decorrentes do Convênio Escolar, que estava em seu apogeu no momento em que planejou seu trabalho e ainda desenvolvia sua tese de Doutorado. Contudo, foi criado o sistema autônomo do ensino primário municipal na cidade de São Paulo, fazendo com que o autor analisasse, na Livre-Docência, a criação do sistema municipal de ensino.

Assim como no Doutorado, Mascaro (1960a) procurou ser o mais objetivo possível em seu estudo, analisando dados sobre a atuação do município, colhidos em fontes seguras:

Compreendendo o estudo o relato fiel e documentado de tudo quando nos foi possível apurar revelando a atuação de município tendo em vista o seu dever, imposto pela Constituição Federal, de contribuir para a manutenção e o

---

<sup>36</sup> No dia 31 de agosto de 1959, Carlos Correa Mascaro fez inscrição para o concurso de Livre-Docência junto à Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada, sendo o único candidato inscrito. As provas foram realizadas entre os dias 09 e 13 de novembro do mesmo ano, com a seguinte ordem dos trabalhos: dia 09 ocorreu a prova de títulos e a prova escrita, para a qual foi sorteado o ponto “Evolução dos Estudos de Administração Escolar e seus problemas no Brasil”; dia 11 foi defendida a tese, que era intitulada “O Município da Capital e o Ensino Primário”; dia 12 foi sorteado o ponto da prova didática, com 24 horas de antecedência, “O ensino Superior no Brasil e na União Soviética”; no dia 13 foi realizada a prova didática e a leitura da prova escrita. Mascaro foi aprovado com distinção e indicado para a Livre-Docência da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada. Sua tese foi publicada, em 1960, no Boletim nº 211 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, sendo esta a versão aqui utilizada.

desenvolvimento do ensino, a documentação de que nos procuramos munir e nos servimos foi toda colhida nas melhores e mais autorizadas fontes, que são as próprias repartições estaduais e municipais, nos arquivos e serviços de documentação da Assembleia Legislativa, da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e suas dependências, da Prefeitura Municipal, da Câmara de Vereadores, da Secretaria da Educação e Cultura, da Secretaria de Finanças, da Comissão de Construções Escolares, do Serviço de Ensino Primário do município de São Paulo, e, finalmente, também, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. (MASCARO, 1960a, p. 10-11).

O autor utilizou, ainda, muitas publicações de jornais de São Paulo que noticiavam ou comentavam questões relativas ao ensino, escritos, segundo o autor, por jornalistas provenientes dos grupos militantes do magistério, titulares de cargos docentes ou cargos na administração do sistema escolar paulista.

Com relação aos objetivos de seu trabalho, Mascaro (1960a, p. 11) afirma:

[...] na expectativa de que nossos esforços possam ser úteis ao estudo e às práticas de Administração Escolar em nosso País foi que nos animamos a escrever o presente relatório pessoal em torno de um assunto a que se não pode negar importância no concerto dos problemas atuais de interesse público nesta Capital e neste Estado.

Mascaro (1960a) contrapunha-se ao fôlego que as teses municipalistas ganharam a partir da década de 1940, situando a questão nos marcos histórico-culturais da formação social brasileira e na realidade da administração pública da capital paulista.

Em seu trabalho, o autor procura apontar as vantagens e as desvantagens da descentralização de poderes e de responsabilidades financeiras e proporcionar um conhecimento sobre as possibilidades de sua adoção, enunciando que o municipalismo estaria ganhando um número cada vez maior de adeptos entre aqueles que viam na descentralização uma das chaves para a solução de vários problemas para o subdesenvolvimento do país e também entre aqueles que adotavam novidades para não serem acusados de retrocesso:

O municipalismo, como forma de solução dos problemas nacionais, ganha, cada dia, maior número de adeptos entre os que vêem, honestamente, na descentralização, sob os seus vários, complexos, e sedutores aspectos, do ponto de vista teórico, doutrinário e prático, uma das chaves para a solução de inúmeros problemas brasileiros de subdesenvolvimento. Por outro lado, orientação idêntica é perfilhada por um grande número dos que se acham, como é frequente em nosso meio, invariavelmente prontos a adotar ideias novas ou a apoiar novidade, pelo gosto de ajustar suas opiniões às linhas dominantes no último figurino indígena ou alienígena. (MASCARO, 1960a, p. 17).

Uma das questões que orientou seu trabalho foi se a descentralização dos serviços da administração pública seria fácil, oportuna e conveniente aos interesses nacionais. Buscando responder a essa questão básica, o autor indica a importância do debate sobre a municipalização do ensino no país, afirmando que, no entanto, seria necessário inserir nesse debate:

[...] os homens, sua formação, suas ideias e seus ideais, conhecer a natureza dos serviços que a comunidade reclama para o seu bem-estar, segurança e desenvolvimento; perquirir sobre os objetivos próximos e remotos dos nossos empreendimentos; verificar o grau de compatibilidade entre o que se pretende fazer e os recursos materiais e humanos disponíveis para realizá-los, segundo a linha de ação ditada pelos conhecimentos científicos modernos, todas essas precauções se impõem como preliminar a qualquer decisão que envolva a alteração dos quadros de competência, atribuições e responsabilidades dos vários órgãos através dos quais se realiza, em última instância, a vontade popular na condução dos negócios de interesse nacional, na esfera municipal, estadual ou federal. (MASCARO, 1960a, p. 18).

Observando que a nossa história política registrou um processo de formação do poder público inteiramente diverso daqueles presentes na cultura anglo-saxônica, o autor destaca o predomínio e a influência dos chefes locais e o caráter familiar como fatores constitutivos na nossa formação política: “Numa sociedade assim denominada por tais valores, só houve lugar reservado às escolas na generosidade paternalista dos grandes senhores porque os governos, de instrução popular, pouco cuidavam e para tratar de ensino tinham raros vagares.” (MASCARO, 1960a, p. 19).

Mascaro (1960a) também destaca que o desinteresse pelo ensino por parte das municipalidades sempre foi historicamente incontestável, apesar de todas as medidas que visassem fornecer a municipalização das escolas. Quando se registrava algum interesse das municipalidades pelo ensino, em geral estava associado à possibilidade de aproveitamento eleitoral pelos partidários dos chefes políticos locais, para dar emprego ou colocação a afilhados e correligionários. Outra razão era corrigir parcialmente as deficiências da rede estadual que, muitas vezes, não atendia aos interesses de proprietários rurais em cujas fazendas não havia escola, por não ter núcleo de população suficientemente denso para a constituição de instituições de ensino.

O autor destaca a discussão existente sobre as vantagens e as desvantagens da municipalização do ensino, ao atribuir maior autoridade ou responsabilidade aos municípios, em matéria de ensino e educação pública. Segundo o autor, a municipalização, mais do que

transferência ou ampliação de atribuições administrativas, significa responsabilidades relativas ao financiamento da obra a ser realizada. Mascaro (1960a, p. 24) afirma:

Municipalização, na verdade, não significa simplesmente transferência, ou ampliação de atribuições administrativas dentro do campo restrito de atividades definidas por Fayol ao enumerar as operações de Previsão, Organização, Comando, Coordenação e Controle. Uma e outra incluem responsabilidades relativas ao financiamento da obra a ser realizada, no caso da municipalização, com maior presença das autoridades locais.

Mascaro (1960a) defende o estudo sobre financiamento da educação pelos especialistas em Administração Escolar. Afirma que as teses de municipalização precisam considerar que aos governos locais vai ser atribuída maior autoridade no campo da Administração Escolar e, também, maior gasto com o ensino “[...] atentando para o que ele vale em moeda nacional e como *fator de desenvolvimento e enriquecimento do país.*” (MASCARO, 1960a, p. 25, grifo nosso). Percebe-se, por meio de tal citação, que o autor atribui à educação escolar a responsabilidade pelo desenvolvimento e enriquecimento do país, visão esta predominante na época.

O autor indica que o desinteresse dos poderes locais pelo ensino talvez decorresse da escassez de recursos financeiros, uma vez que os municípios brasileiros sempre foram os menos dotados de rendas públicas, mas sugere, também, que o desinteresse pela expansão do ensino teria causas ligadas aos interesses dos chefes políticos locais de não perderem “braços” nos tratos das lavouras. Descrevendo a Reforma do Ensino Paulista de 1892-1893, Mascaro (1960a) conclui que a orientação colaboracionista entre Estado e Municípios não tinha dado certo porque não haviam sido alterados nem os vícios do localismo, nem a divisão do poder entre as autoridades públicas.

Ao tratar sobre o movimento municipalista daquela época, o autor posiciona-se de forma contrária, pois o considera impróprio e antinatural, levando em conta nossa formação histórica, de bases mandonistas e clientelistas:

De nossa parte, com a experiência que adquirimos no trato das autoridades municipais no interior e na capital de nosso Estado, com o conhecimento dos últimos estudos sobre o mandonismo local em nosso país e com as observações que vimos acumulando em torno do movimento municipalista brasileiro, estamos sendo levados a encará-lo menos como um desejo efetivo de dar maior consistência ao prestígio das autoridades municipais como poder público institucionalizado do que como uma tentativa de plano consciente ou inconscientemente concebido e articulado visando a minar o fortalecimento dos poderes centrais no Brasil pela restauração tácita, com a municipalização dos serviços públicos e o enriquecimento dos tesouros locais, do mandonismo ou dos métodos de ação dos senhores rurais,



paulatina, mas sistematicamente afastados dos postos de mando e do poder do país, em virtude da ação cada vez mais profunda e extensa das forças políticas democratizadoras do regime. (MASCARO, 1960a, p. 35-36).

Em São Paulo, segundo o autor, o desinteresse da capital pelo ensino primário prevaleceu, pelo menos até 1953, tanto nos períodos discricionários, quando os prefeitos eram indicados, quanto nos períodos de liberdade política e de escolha direta dos representantes locais. Mascaro (1960a) ressalta que, independentemente dos períodos, a escolha recaía sempre, em última instância, no diretório ou chefe do partido hegemônico.

Mencionando as reformas liberais democráticas que tiveram lugar no período republicano em São Paulo, como a de Caetano de Campos, Cesário Mota e Gabriel Prestes (1892-1893), a de Oscar Thompson (1912) e a de Sampaio Dória (1920), o autor afirma que a descontinuidade e, conseqüentemente, o fracasso de todas as reformas decorria fundamentalmente dos políticos que se elegiam com base nos esquemas tradicionais do localismo, destacando que “a estes não interessa qualquer plano de disseminação racional de escolas em grande escala, ainda que concordassem todos com as enfáticas declarações de que a Federação e a República deveriam ter seu maior e mais sólido sustentáculo na educação popular.” (MASCARO, 1960a, p. 50-51).

Para fazer uma análise crítica do processo adotado pelas autoridades responsáveis, na época, pela criação do sistema de ensino primário municipal da cidade de São Paulo, o autor recorre ao estudo da Teoria da Administração Escolar, afirmando que “um ensaio dessa índole [...] tem que iniciar-se pela definição de uma linha teórica de estudo dos problemas de Administração Escolar, ou antes, se possível, pela adoção mesmo de uma teoria de Administração Escolar.” (MASCARO, 1960a, p. 167).

Mascaro (1960a, p. 168) defende a existência de princípios da Administração Geral aplicáveis aos vários campos de atividade humana, acreditando, ainda, na possibilidade de existir uma marcha inversa, ou seja, o ajuste de princípios gerais da Administração aos diferentes setores da vida social.

Citando Sears<sup>37</sup> (1950) e a necessidade vista por este autor da formulação de uma teoria da Administração Escolar baseada em estudos de autores da teoria da Administração Geral, Mascaro (1960a, p. 168) destaca sua posição, afirmando:

---

<sup>37</sup> SEARS, J. B. *The nature of the administrative process: with special reference to public school administration*. New York: McGraw Hill Book Company Inc., 1950.

A propósito da existência de princípios válidos de Administração aplicáveis a vários campos de atividade, e que teriam inspirado a tentativa de Sears, pensamos que a referida aplicação é perfeitamente exequível, não só porque existem vários exemplos de tentativas bem sucedidas a esse respeito, como porque os testemunhos do acerto dessa posição têm sido dados por vários autores.

O autor destaca que eram muitos os especialistas que, assim como Sears, admitiam a existência de princípios gerais de Administração aplicáveis aos diferentes campos de atividades humanas, citando, como exemplos, os trabalhos de Urwich<sup>38</sup>, Prihoda<sup>39</sup>, Dottrens<sup>40</sup>, Moehlmann<sup>41</sup> e os trabalhos de J. Q. Ribeiro.

Com relação a J. Q. Ribeiro, Mascaro (1960a, p. 169) afirma que, no Brasil, a ele cabia “[...] a iniciativa da formulação de uma original teoria da Administração Escolar [...], a única tentativa nesse sentido.”

Mascaro (1960a) faz referência ao trabalho de J. Q. Ribeiro intitulado “Fayolismo na administração das escolas públicas”, publicado em 1938, destacando que, nesse trabalho, o autor fez uma bem sucedida demonstração da aplicabilidade dos princípios e elementos da Administração Geral de Fayol ao campo da Administração Escolar, insistindo na necessidade da racionalização da empresa escolar, mas com advertências no que diz respeito a essa aplicação, ao afirmar que não podemos aplicá-la sem crítica e certa adaptação.

O autor afirma que, no entanto, é no “Ensaio de uma teoria da Administração Escolar” que J. Q. Ribeiro (1952) apresenta e esclarece os fundamentos de sua teoria da Administração Escolar em bases científicas e modernas, considerando como ponto fundamental da tese o que se refere aos objetivos da Administração Escolar, ou seja, a unidade e a economia do processo de escolarização.

Mascaro (1960a, p. 169) cita a definição dada por J. Q. Ribeiro (1952) para a Administração Escolar como “[...] um complexo de processos, cientificamente determináveis, que, atendendo a certa Filosofia e a certa Política de Educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares, para garantir-lhes unidade, economia e aperfeiçoamento”, referindo-se, também, ao aparato processual composto das operações denominadas de planejamento, organização, assistência à execução, medidas de resultado e relatório. Concordando com a definição dada por J. Q. Ribeiro (1952), o autor afirma que

---

<sup>38</sup> URWICH, L. *The elements of administration*. London: Sir Isaac Pitman & Sons Ltd., 1950.

<sup>39</sup> PRIHODA, V. *Racionalización de la instrucción pública: organización y funcionamiento del sistema escolar*. Traducción del checo por A. Dinkertowa. Madrid: M. Aguilar, 1935.

<sup>40</sup> DOTRENS, R. *Le problème de l'inspection et l'éducation nouvelle*. Paris: Delachaux et Niestlé S. A., 1931.

<sup>41</sup> MOEHLMANN, A. B. *School administration: its development, principles and future in the United States*. New York: Houghton Mifflin Company, 1940.

“efetivamente, sem a presença das operações acima referidas não há Administração Escolar digna desse nome.” (MASCARO, 1960a, p. 170).

O autor toma como base para sua análise as principais ideias de J. Q. Ribeiro (1952) sobre a Administração Escolar, destacando:

[...] será à luz dessa teoria da Administração Escolar que se assenta no estudo objetivo dos fatos e que se vale da contribuição, também original, de vários autores estrangeiros como Sears, Moehlmann, Prihoda, Dottrens, Dimock e Dimock que passaremos a analisar a criação do sistema de ensino primário municipal nesta Capital. (MASCARO, 1960a, p. 170).

Nota-se, então, que Mascaro (1960a) segue as ideias de Querino Ribeiro (1952), defendendo a aplicação dos princípios da Teoria Geral da Administração em outros campos de conhecimento, nesse caso a educação, e baseando-se nos mesmos autores estrangeiros para realizar seu estudo.

Para realizar sua análise crítica, Mascaro (1960a, p. 170-171) se detém especialmente nos aspectos do planejamento e da organização do sistema, afirmando que “[...] sem a constatação da presença das fases iniciais do processo administrativo pouco produtivo quando não inútil se tornará a verificação dos demais.”

O autor utiliza-se tanto de autores da Administração Geral quanto da Administração Escolar para definir os aspectos analisados. No que diz respeito ao planejamento, o autor o define, segundo especialistas da Administração Geral, como

[...] um processo intelectual que nos conduz a agir segundo uma ordem pré-determinada e na fixação da qual influi mais a experiência que a intuição. Ele supõe um objetivo definido, o estabelecimento de padrões, a existência de certa margem de flexibilidade e a utilização máxima de recursos existentes. (MASCARO, 1960a, p. 171).

Para definir o conceito e os pontos essenciais do planejamento voltado especificamente para a Administração Escolar, Mascaro (1960a, p. 171) cita um trecho da tese de J. Q. Ribeiro (1952):

Segundo o Prof. Querino Ribeiro, ‘planejamento escolar começa logo após a determinação da ideia que se pretende realizar, isto é, mais especificamente, do objetivo de educação que se pretende alcançar com, digamos a escola ou o sistema que se tem em vista. Essa determinação cabe à Filosofia da Educação e não à Administração Escolar. Definida a ideia, o que pode certamente ser feito de modo mais ou menos geral ou minucioso, toma-a a Administração Escolar e começa a agir pelos estudos de base, isto é, o reconhecimento das condições objetivas já existentes e que, em função da ideia ou do objetivo, deverão ser ou não aproveitadas.

Os estudos de base envolvem dados de natureza demográfico-econômica, recursos financeiros, disponibilidades humanas e tudo o mais que, na medida em que se pretende ser mais ou menos rigoroso, possa contribuir para esclarecer a situação em que se vai agir. Envolvem ainda dados

propriamente pedagógicos, desde a determinação da extensão da escolaridade no tempo, no espaço e no conteúdo. Apreensão dos objetivos, estudos de base, experimentação e aperfeiçoamento são pontos essenciais do planejamento’.

Tendo em vista esta definição de planejamento e considerando os fatos levantados sobre a criação do sistema de ensino primário municipal na cidade de São Paulo, Mascaro (1960a) afirma que as autoridades municipais responsáveis pelo processo não se preocuparam com o planejamento, nem se revelaram à altura de atender às suas mais simples exigências.

Para Mascaro (1960a), os autores do projeto que instituiu o ensino primário municipal na capital paulista preocuparam-se mais em tomar uma providência político-partidária de oposição aos desígnios do governo do Estado do que em resolver um problema de Administração Escolar, dentro da alçada do município. Segundo o autor,

[...] a criação do ensino primário municipal, segundo toda a documentação coligida resultou mais da pressão de grupos político-partidários interessados, do que de estudos da conveniência, oportunidade e métodos de sua instituição. Não correspondem a qualquer empenho de previsão para que o povo pudesse beneficiar-se com um verdadeiro sistema de escolas primárias. Pelo menos é a conclusão a que os fatos nos conduzem. (MASCARO, 1960a, p. 172).

O autor faz uma descrição do processo de implantação do ensino primário municipal, demonstrando a falta de planejamento e a precariedade dos resultados obtidos, e afirma:

Se as coisas se passaram como acabamos de descrever uma só conclusão se impõe: os encarregados da criação e implantação do ensino primário municipal não tiveram o preliminar cuidado de planejar nem a primeira nem a segunda dessas importantes operações. Longe de fazerem preceder, a decisão, de estudos de base, calcados no exame pormenorizado das medidas que se impunham, de projetarem-nas na ordem em que deveriam ser preferentemente executadas, de avaliarem os recursos disponíveis, de sopesarem prós e contras de cada providência a ser adotada, no lugar certo, no momento pré-determinado, para que surgisse o sistema de ensino primário municipal como coroamento de um pré-estudo do novo setor de atividades municipais a ser inaugurado, o que se viu foi a repentina sucessão de atos praticamente executados ao acaso. Nada fazia crer que a complexidade do problema e os dados concretos da nova situação houvessem sido convenientemente considerados. (MASCARO, 1960a, p. 179).

Mascaro (1960a, p. 179) afirma que a mesma crítica podia ser feita com relação à organização, que é definida pelo autor, com base em Dimock e Dimock<sup>42</sup>, como “[...] a sistemática reunião das partes interdependentes para a formação de um todo unificado, através

---

<sup>42</sup> DIMOCK, M. E.; DIMOCK, G. O. *Public administration*. New York and Toronto: Rinehart & Company, 1953.

do qual autoridade, coordenação e controle podem ser exercidos para a realização de um dado objetivo”, definição esta dada no contexto da Administração Geral.

No campo da Administração Escolar, o autor relaciona as atividades típicas da organização de acordo com as definições dadas por J. Q. Ribeiro (1952 *apud* MASCARO, 1960a, p. 179): “a) determinar funções; b) estruturar órgãos; c) regular relações; d) estabelecer condições para o recrutamento, preparo, seleção, investidura, carreira e remuneração de pessoal; e) fixar normas de adequação, padronização, aquisição, estocagem e distribuição de material”.

Tratando sobre a constituição do sistema de ensino primário municipal, o autor destaca que a mesma foi se fazendo por medidas isoladas, sem uma ordenação predeterminada ou prevista com a necessária antecedência. “Assim, a cada medida tomada, era preciso aguardar os seus imprevistos resultados ou as suas não esperadas consequências.” (MASCARO, 1960a, p. 180).

Para o autor, o interesse na montagem do sistema de ensino primário do município de São Paulo não era pelo ensino ou pela criança, mas em incluir os professores no rol de servidores extranumerários do município, visando mais a formar um núcleo eleitoral. Segundo Mascaro (1960a, p. 178), “na realidade, não se criaram escolas, nem se estabeleceu um sistema; assistimos simplesmente à criação de mais um quadro de professores públicos...”

Mascaro (1960a) afirma que, no entanto, esta “inorganização” não era observada somente nos aspectos ligados à constituição do quadro do pessoal docente, sendo a organização do sistema de ensino municipal e a promoção de seu funcionamento comprometidas pela interferência de outros fatores de natureza política, como a aproximação dos processos eleitorais, já que o peso do voto dos professores era considerado um fator importante nas disputas dos postos do executivo municipal e estadual. Para o autor,

Um sistema assim sujeito aos azares das lutas políticas estaduais e municipais estava a dar provas evidentes das debilidades de sua organização como um conjunto de instituições destinadas a promover a boa formação da personalidade das crianças. Estava muito longe de ser um sistema organizado em bases pedagógicas, racionais e democráticas. (MASCARO, 1960a, p. 185).

O autor destaca, ainda, que além de a organização da rede de escolas ser inadequada, de não existir um programa de ação pré-definido, de não existir um sistema de assistência à execução e de medidas de resultados da escolarização no ensino municipal, o ensino municipal exigia uma reorganização por causa da mudança de prefeito na cidade. “Mal

acabara de ser ‘organizado’ o ensino municipal já exigia reorganização.” (MASCARO, 1960a, p. 185). Segundo o autor,

Se o sistema de ensino primário criado pela Municipalidade de São Paulo revela completa ausência de Planejamento e de Organização como se demonstrou à luz de alguns princípios teóricos básicos de Administração Escolar, desnecessário se torna nos alonguemos na análise crítica das demais operações que fechariam o ciclo do processo total: assistência à execução, medidas de resultados e relatórios. (MASCARO, 1960a, p. 186).

Mesmo sendo o planejamento e a organização as fases do processo administrativo consideradas mais importantes para os fins da análise crítica realizada, o autor faz um breve exame das demais fases.

Mascaro (1960a, p. 186-187) afirma que “num sistema estruturado em bases de tal precariedade nada se poderia esperar relativamente a uma regular e eficiente assistência à execução”, destacando que no quadro de pessoal admitido não havia elementos qualificados em número suficiente, sendo as funções de direção, orientação e inspeção em número proporcionalmente inferior ao requerido pela extensão do sistema e dispersão das unidades, sendo estas funções entregues a professores primários tirados do próprio grupo admitido para as funções docentes de base, com experiência limitada em serviço. O autor questiona tal situação: “Na verdade, necessitavam de assistência e orientação; como poderiam dá-la? Não era falha e incompleta sua formação?” (MASCARO, 1960a, p. 187).

Quanto a relatórios das atividades desenvolvidas, dos serviços prestados, dos resultados obtidos, da situação do sistema, das providências em andamento etc., o autor afirma ter conhecimento somente sobre os levantamentos de que a imprensa deu publicidade e o que o Chefe de Ensino Municipal divulgou sob a forma de entrevista. Segundo Mascaro (1960a, p.188), estes documentos

Não chegam a ser, portanto, documentos completos, caracterizados de uma Administração Escolar bem concebida e bem conduzida, pois que não alinham dados e elementos indispensáveis ao esclarecimento devido dos interessados e estudiosos, como da opinião pública acerca de um problema que vinha suscitando controvérsias, no tocante à sua forma de solução e ao seu mérito.

O autor afirma que a rede escolar municipal foi instalada em tais bases, sem o seu necessário planejamento, e vinha se mantendo em tão precárias condições técnicas, que não podia ser admitida como um sistema de ensino na aceitável definição do termo. Tendo em vista tais considerações, Mascaro (1960a, p. 188) destaca sua posição contra o processo de municipalização do ensino naqueles moldes:

[...] se a municipalização do ensino neste Estado ou em qualquer outro da Federação se deve alcançar pelo menos métodos empregados na Capital de São Paulo, então havemos de convir que esse processo de descentralização de poderes e responsabilidades, longe de ser um benefício, se transformará num sacrifício e em prejuízo para a população que é, em última instância, quem terá de arcar com o custo social e pecuniário das obras empreendidas pelos seus representantes nos postos de governo.

As principais conclusões de Mascaro (1960a), ao fazer um balanço dos fatos decorrentes da instituição do ensino primário municipal nos seus dois primeiros anos de funcionamento, apontam, então, que não houve planejamento prévio, considerado pelo autor como exigência fundamental em uma Administração Escolar de bases modernas e científicas, e faltou organização adequada desde a sua criação, instalação e colocação em funcionamento tanto no que respeita ao quadro de pessoal necessário, em número e qualidade, como no fornecimento dos recursos materiais e legais, sem cuja existência o sistema ficou marcado pela falta de suas características essenciais. Além disso, ficou destacado que a criação e a manutenção do sistema de ensino municipal da Capital foram excessivamente afetadas por influências político-partidárias e de grupos interessados na satisfação de interesses pessoais.

Examinando a criação do sistema de ensino primário da Capital do ponto de vista prático e dentro do quadro geral da história do ensino paulista, o autor afirma que esta experiência “[...] nos proporciona excelente amostra do que pode vir a ser a municipalização do ensino no Brasil se porventura viéssemos a empreendê-la, sem as cautelas exigidas pela inovação que está longe de ajustar-se à tradição nacional.” (MASCARO, 1960a, p. 189).

O autor faz referência à sua tese de Doutorado, enfatizando o fato de, na mesma, não esconder suas restrições relativamente à conveniência e oportunidade da municipalização do ensino, e destaca, mais uma vez, sua posição a respeito de tal processo:

Quem conhece as nossas tradições políticas e vive o momento de profundas mudanças que o país está sofrendo em certas áreas pelo impacto violento dos processos de urbanização e industrialização, em contraste com outras de vida estagnada, há de logo perceber não ser esta a fase mais propícia para a promoção de um movimento radical de descentralização dos poderes governamentais sem prévia e profunda modificação nos quadros institucionais da nação. (MASCARO, 1960a, p. 190).

Segundo o autor, para alterar as tradicionais linhas da administração pública brasileira no intuito de dar mais autenticidade ao regime, seria necessário o estabelecimento de nova divisão de poderes e responsabilidades, nova discriminação de rendas e mais eficientes sistemas de controle dos órgãos governamentais pela opinião pública esclarecida e organizada, maior identificação do governo com o povo, menores possibilidades de desvirtuamento do regime federativo e de desfiguração da democracia.

Mascaro (1960a) afirma que os sistemas locais minimizam a importância da educação como fator de democratização política e de desenvolvimento econômico e que, no Brasil, o poder municipal é o “poder público menos público”, proporcionalmente à proximidade entre o povo e seus representantes, e que em nenhuma esfera de poder é possível desvirtuar mais a vontade popular que na do poder municipal, até mesmo nas grandes áreas urbanizadas e industrializadas. Para o autor,

Se essa é a realidade nos principais centros urbanos do país, que se não dirá dos restantes, onde mais fácil e menos oneroso será manobrar as clientelas políticas, transformando os cargos e repartições em fontes de satisfação de interesses pessoais e orientando a administração segundo normas e métodos de solução de problemas a curto prazo ou adotando medidas paliativas de limitado alcance. Por motivos dessa ordem, o municipalismo que aí está deve ser recebido com certas reservas, que no seu bojo poderemos encontrar mal disfarçados perigos para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das práticas inerentes ao regime democrático entre nós como ameaças à administração moderna e científica, numa era que se caracteriza justamente pelo vulto dos empreendimentos públicos. (MASCARO, 1960a, p. 190-191).

O autor destaca que as afirmações que um secretário de Educação e Cultura do Município de São Paulo fez, declarando que ao criar o seu sistema a municipalidade se punha de acordo com a linha histórica e com a tradição do ensino em nosso país, estavam em completo desacordo com os dados reais da experiência do nosso país, considerando que “nada menos histórico nem menos tradicional em São Paulo e no Brasil do que o ensino primário municipal.” (MASCARO, 1960a, p. 191). Mais uma vez, o autor aponta sua posição a respeito do processo de municipalização do ensino no país:

Não tendo nítida consciência do nível de suas responsabilidades políticas, não dispondo de capacidade técnica nem contando com suficientes disponibilidades financeiras, não nos parece acertado nem aconselhável uma política que consagre a municipalização de serviços de interesse coletivo como o sistema de ensino. [...]

Não se trata de minimizar a importância do município brasileiro, mas num estudo objetivo da situação nacional, se os fatos revelam que a União e os Estados nunca atribuíram maior importância aos respectivos sistemas de ensino e às suas obrigações no tocante à educação popular – de que o ensino primário obrigatório e gratuito é o principal instrumento – os mesmos fatos demonstram que o município lhes leva a palma nesse desinteresse. (MASCARO, 1960a, p. 192).

Mascaro (1960a) afirma que no processo de criação do sistema de ensino municipal, as autoridades locais sempre assinalaram que a orientação que haviam escolhido era a que se achava de acordo com o Ministério da Educação e Cultura, contra as ideias esposadas pelo Estado de preferir a linha definida nos Convênios Escolares, mas que, no entanto, não encontrou nenhuma relação estabelecida entre o empreendimento da prefeitura



de São Paulo e atividades específicas do MEC. O autor faz referência a Anísio Teixeira e suas ideias sobre a municipalização do ensino, procurando mostrar que esta relação apontada pelas autoridades do município de São Paulo não havia, visto que o referido autor era, na época, diretor do INEP, um órgão do Ministério da Educação e Cultura, e que não contrariava a linha definida pelos Convênios:

Neste [no MEC], o Prof. Anísio Teixeira, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que tem sido apontado no País como o defensor mais credenciado e acatado da municipalização do ensino, nunca chegou a adotar ou justificar exageros de quantos se tem dito inspirados pelas suas ideias ou movidos pela sua pregação. Na tese apresentada ao Congresso de Curitiba, a ideia matriz de se atribuir a administração da escola primária ao poder local aparece proposta dentro de tais condições que o regime se caracteriza muito mais com o que preconizamos, de entendimento entre as três esferas de poder público – a União, o Estado e o Município – para a realização de uma obra que à competência político-administrativa dos três poderes pertence. Essa é a linha que se depreende de outros trabalhos da mesma pena. E o plano do autor de “A Educação não é privilégio” se coloca mais propriamente como uma exposição relativa às *perspectivas de uma racionalização do financiamento da educação primária*, com base nos dispositivos constitucionais sobre manutenção e desenvolvimento do ensino, *sem maiores considerações no tocante à análise real da administração municipal como expressão de poder público autêntico e eficiente*. (MASCARO, 1960a, p. 194, grifo nosso).

Na citação acima, pode-se perceber uma posição crítica de Mascaro (1960a) referente aos estudos empreendidos por Anísio Teixeira sobre a municipalização do ensino no Brasil, pelo fato de este apresentar perspectivas para a racionalização do financiamento do ensino primário sem considerar a situação real da administração municipal, mesmo que as recomendações feitas fossem próximas, ou seja, de entendimento entre a União, o Estado e o Município.

O autor destaca a superioridade da fórmula consubstanciada nos convênios escolares para a solução dos problemas de ensino, tanto na Capital como no interior, em relação à fórmula da municipalização. Para o autor, o regime de acordos entre o Estado e o Município ou entre a União, o Estado e o Município na solução dos problemas do sistema de ensino e do seu desenvolvimento é o mais útil e ajustado às nossas tradições de país sujeito à administração fortemente centralizada, autoritária, paternalista e de política partidária altamente descentralizada. Pelo regime de convênios, segundo Mascaro (1960a), o sistema de ensino seria libertado das influências da política partidária eleitoral.

Afirma que os convênios escolares, como os que vigoraram na Capital de São Paulo antes do processo de municipalização, poderiam ser o instrumento mais apropriado para o aproveitamento racional dos recursos financeiros destinados ao custeio da educação escolar

em todo o território nacional, considerando os dispositivos da Constituição Federal de 1946 que fixaram a competência da União, dos Estados e Municípios e estabeleceram a obrigação de reservarem quotas fixas de suas respectivas receitas de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. O autor defende a fusão, em um fundo comum, dos recursos financeiros das três fontes, afirmando que, assim, poderia haver o seu racional aproveitamento, com a divisão percentual das despesas de custeio e investimentos, numa obra de efeitos imediatos e de conseqüente repercussão nas três esferas.

O autor destaca que seu maior argumento contra municipalização do ensino como processo de descentralização decorria do próprio desenvolvimento da Administração Geral e Escolar Moderna e de fundamentos científicos, que defendiam uma administração concentrada em um pequeno grupo altamente especializado, nas diferentes funções do processo administrativo, com destaque ao papel do planejamento, considerado como altamente relevante, sendo contrários ao uso de processos e técnicas de descentralização. Ainda segundo o autor,

O estudo da experiência da Prefeitura de São Paulo confirma, suficientemente, com o apoio da história e dos fatos recentes, que qualquer iniciativa de municipalização do ensino, como ocorreria, por certo, com a municipalização de qualquer outro serviço público da mesma importância e amplitude, teria seu êxito dependente, do ponto de vista sócio-histórico-cultural, de um contexto favorável à sua adoção e implantação; do ponto de vista constitucional, da transferência de poderes, responsabilidades e recursos, através de uma nova discriminação de competência e de rendas; e, do ponto de vista da Administração propriamente dita, do domínio de técnicas de ação de alto nível. Sem a presença desses três fatores favoráveis, seria pouco provável pudéssemos pensar em capacidade municipal para realizar, segundo a mais adequada Política de Educação, os objetivos implícitos em uma Filosofia de Educação de bases modernas e afinada com as inequívocas necessidades nacionais. De nada valeria uma municipalização por lei, faltando-lhe, como lhe falta, o suporte cultural, envolvendo os aspectos a que nos referimos. (MASCARO, 1960a, p. 195-196).

Mascaro (1960a) afirma ter caminhado o suficiente na análise crítica do processo de municipalização do ensino primário na cidade de São Paulo para ter posse de elementos suficientes para classificar a experiência realizada como inteiramente insatisfatória.

Nessa linha de interpretação, cremos que só nos cabe redigir como conclusão final deste trabalho a afirmação de que podemos considerar, pelo menos por enquanto, inteiramente superadas, por insuficientes, inoportunas e inadequadas, as propostas de municipalização do ensino, à luz da nossa formação histórico-cultural e dos modernos conhecimentos científicos de Administração Escolar. (MASCARO, 1960a, p. 208).

#### ***4.2 Contribuições de Carlos Correa Mascaro em outras publicações na área da Administração Escolar***

Mascaro teve várias publicações no período em análise. Além de suas teses de Doutorado e Livre-Docência, o autor publicou textos na área da Administração Escolar nos Cadernos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no Boletim da USP e na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), além de artigos para jornais, sendo alguns publicados na referida Revista<sup>43</sup>.

Considerando que as pesquisas realizadas pelos membros da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada eram orientados no sentido de procurar investigar e estudar alguns dos problemas mais interessantes da Administração Escolar, Mascaro, assim como Brejon, publicou textos envolvendo diferentes temas na área, não se restringindo apenas à municipalização e ao financiamento do ensino.

Dentre os textos publicados levantados para a presente pesquisa, cinco deles tratam sobre financiamento e municipalização do ensino: “Problemas educacionais do município de São Paulo” (1957b); “Governo estadual, orçamento e ensino” (1959b); “Custeio da educação e as reformas programadas” (1960b); “Problemas de pessoal” (1961b); e “Financiamento do ensino primário” (1961), com comentários de Jaime Abreu.

O primeiro texto referido é a conferência proferida por Mascaro ((1957b), a convite da Reitoria da Universidade de São Paulo, como parte do Curso de Extensão Universitária sobre “Problemas do Município de São Paulo”. Em sua palestra, o autor deveria focalizar os problemas educacionais do município e, para tanto, desenvolveu “[...] um relatório completo, pleno de dados estatísticos e atualizados, acerca da educação nesta Capital, para que, com base nele, todos pudéssemos formar um juízo objetivo sobre tão amplo, quão grave e complexo problema” (MASCARO, 1957b, p. 6), delimitando-se ao levantamento de alguns aspectos da organização do ensino primário municipal, procurando destacar a situação real deste ramo de ensino na cidade de São Paulo.

Nesse momento, o autor havia terminado seu Doutorado e os dados do trabalho desenvolvido para o Curso foram retomados, posteriormente, em sua Livre-Docência.

No segundo trabalho, Mascaro (1959b) faz um estudo que complementa sua tese de Doutorado, procurando contribuir para a adequada compreensão, no Estado de São Paulo,

---

<sup>43</sup> Nem todas as publicações de Mascaro foram encontradas, mas sabe-se que ele escrevia muitos artigos para publicar no jornal “O Estado de S. Paulo”. João Gualberto de Carvalho Meneses, durante a realização da banca de defesa do presente trabalho, afirmou que ou autor não passava nem um mês sem enviar artigo para o referido jornal, na parte de opiniões.

da linha de abordagem dos problemas relacionados à Educação, examinando o orçamento estadual de 1959, especialmente na parte referente às despesas orçadas com a Secretaria da Educação.

Mascaro (1959b, p. 8) procura mostrar as relações entre financiamento, economia e política, fazendo uma contextualização na qual indica a “rentabilidade altamente compensadora” do investimento na educação:

As condições de vida no mundo moderno, se por um lado vem revelando que nenhuma obra de educação, digna desse nome, pode ser realizada sem os recursos suficientes para financiamento do sistema de instituições criado para promover a transformação dos povos em nações, pela integração das massas de populações em grupo cívica e economicamente estáveis, por outro lado tem demonstrado a rentabilidade altamente compensadora do investimento de capital público na manutenção de tais sistemas, especialmente quando, equilibrados e eficientes, são implantados segundo a localização da população a ser atingida e em benefício de quem devem ser estabelecidos.

O autor aponta, ainda, que deviam ser essas as inspirações das conclusões da UNESCO e OEA no sentido de que os países deviam colocar em prática planos estáveis e contínuos de aperfeiçoamento de seus sistemas de ensino, reservando, para tanto, vultosos recursos financeiros em seus orçamentos.

Sendo assim, partindo do contexto e das relações entre os problemas educacionais, econômicos e financeiros, o autor visa a conhecer a posição ocupada pelo sistema escolar do Estado de São Paulo “[...] no interesse dos responsáveis pelos negócios públicos estaduais, mediadas, a posição e o interesse, pelos recursos reservados no orçamento do Estado para financiamento do ensino, particularmente do que se acha sob a responsabilidade da Secretaria da Educação.” (MASCARO, 1959b, p. 12).

A pesquisa aponta que o orçamento para o ano de 1959 estava entre os menos favoráveis desde 1948, podendo vir a ser o ano de menor gasto do Estado com a Secretaria da Educação e o ensino primário, desde a promulgação da Constituição de 1946, que fixou a quota mínima de impostos que deveria ser despendida com manutenção e desenvolvimento do ensino.

O autor destaca o impacto da industrialização e da urbanização, processos de mudança econômica e social que estavam repercutindo em São Paulo que acabou resultando na extensão da rede escolar, mas desfigurando o sistema de ensino, determinando a situação do ensino primário naquele momento: escolas com um número elevado de alunos, instaladas em garagens, celeiros ou galpões de madeira, funcionando no regime de duas ou três horas,

sem um mínimo de equipamento, com material quase sempre adquirido pelos professores e com um número de inspetores muito inferior ao necessário.

O terceiro texto apontado foi elaborado para o “Simpósio sobre problemas educacionais brasileiros”, realizado pelo CRPE-SP em setembro de 1959. Nesse trabalho, Mascaro (1960b) faz a mesma contextualização do trabalho apresentado acima, mas analisa a aplicação do dispositivo da Constituição de 1946 no país, no Estado de São Paulo e na capital deste Estado, apontando que nenhum dos dispositivos tinha sido cumprido de forma racional, até aquele momento.

O texto referente a problemas de pessoal foi publicado no jornal “O Estado de S. Paulo”, e, posteriormente, na RBEP. No artigo, Mascaro (1961b) procura apontar os problemas relativos à nomeação de professores, diretores, inspetores e delegados, problemas no tocante à formação de administradores escolares e questões relativas aos critérios de remuneração, regime de trabalho e garantias mínimas devidas aos ocupantes de cargos no magistério, em suas diferentes carreiras.

No texto em que trata sobre o financiamento do ensino primário, com comentários de Jaime Abreu, são feitas referências às conclusões do trabalho “Governo estadual, orçamento e ensino” e sobre a insistência em avaliar a política de educação dos governos em termos orçamentários,

com a convicção de que os planos ou programas oficiais pouco importam se não puderem ser medidos por meio de dados objetivos de seu custo de financiamento.

Para nós, as medidas propaladas de melhoria do ensino têm algum significado se nos for dado avaliá-las, no cômputo geral das despesas governamentais, em confronto com as dotações destinadas a financiar outras metas do Governo, e, no âmbito nacional ou regional, o que representam quantitativamente em atendimento a carências específicas da população. Fora daí, quase tudo que se anuncia como clarividência ou ação oportuna dos homens que transitoriamente ocupam o poder pode ser dado como atividade puramente diversionista ou paliativo inconsequente. (MASCARO; ABREU, 1961, p. 95-96).

No trabalho são levantados dados obtidos junto às repartições competentes, ou coligidos mediante consulta aos orçamentos estaduais, referentes ao período de 1920 a 1960, sendo elaborados seis quadros assinalando as relações essenciais entre arrecadação estadual de impostos, despesas globais da Secretaria da Educação, gasto com o ensino primário comum, população escolar e matrícula efetiva do ensino primário comum estadual.

Pondo mãos à obra, levantamos os dados essenciais, relativos às últimas quatro décadas, com os quais montamos uma série de seis quadros que reputamos capazes de, numa breve e sintética visão histórica do problema, facilitar a sua compreensão objetiva e permitir o entendimento cabal das

possíveis causas determinantes de uma situação que precisa ser banida da história da escola paulista, mas que para tanto deve ser conhecida em maiores detalhes, para a fixação criteriosa de prioridades no concernente à educação popular. (MASCARO; ABREU, 1961, p. 96).

Os dados das tabelas apontam o descompasso entre a arrecadação estadual de impostos, as despesas com o ensino primário e a matrícula, que cresceu mais do que aumentaram os recursos para financiamento. O aumento da matrícula da população escolarizável, que subiu de 20% em 1920 para mais de 80% em 1960, é considerado um dado positivo, ao mesmo tempo em que é visto como sem sentido, atentando para o fato de que passou a existir um sacrifício da qualidade do ensino ministrado nas escolas, em virtude da redução das horas de aula, falta de material didático, abandono e degradação das edificações, inexistência de material pedagógico, desconsideração quanto aos níveis de formação e remuneração, entre outros aspectos.

Com relação aos dados levantados por Mascaro, Abreu destaca:

A quem quer que acompanhe os rumos da expansão do sistema escolar paulista, não pode surpreender maiormente o que demonstram os quadros ilustrativos do artigo do Prof. Carlos Correa Mascaro, especialmente no que revelam quanto à hierarquia de valor que nele vem sendo atribuída à escola primária. (MASCARO; ABREU, 1961, p. 102).

O autor destaca a pressão por mais ginásios e mais faculdades sofrida pelo Estado, no período analisado, em busca de ascensão social e o preço que o Estado pagou por isso, ao buscar, de certo modo, mais uma saída do que uma solução:

Assim, para atender à pressão sempre mais forte por mais oportunidades de escolarização primária, o preço que, iniludivelmente, fez o Estado pagar por essa geração discente, foi o da simplificação, senão deterioração desse ensino, consumada por vários escamoteios, como o tempo (com os turnos múltiplos), o dos prédios (com os galpões de emergência eternizados), o do número de alunos por turma (com seu congestionamento), o do equipamento (com sua precariedade quantitativa e qualitativa), o do pessoal técnico-docente (com a insuficiência do seu regular aperfeiçoamento em serviço, intensivo e extensivo). (MASCARO; ABREU, 1961, p. 102).

Os textos tratando sobre assuntos não referentes à municipalização do ensino são:

“Exames vestibulares nas escolas normais” (1955); “O ensino normal no Estado de São Paulo” (1956); “TWI no ensino e na Administração Escolar: relatório de uma experiência de aplicação e adaptação” (1957a); e “Administração Escolar na América Latina” (1968a), publicado na Revista Pesquisa e Planejamento e na Edição Comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar.

Além dos referidos trabalhos, o autor publicou o capítulo “Educação paulista” para o livro organizado por J. V. Freitas Marcondes e Osmar Pimentel intitulado “São Paulo: espírito, povo, instituições” (1968b), e o texto intitulado “Condições de funcionamento dos ginásios oficiais do Estado de São Paulo”, juntamente com J. Q. Ribeiro e José Augusto Dias (1964).

No trabalho referente aos exames vestibulares nas escolas normais, é destacado por José Querino Ribeiro, em sua apresentação, que umas das preocupações constantes da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada era a de manter estreito contato e intercâmbio com órgãos e serviços do sistema escolar brasileiro e do paulista, contribuindo com a reunião de dados e publicação de trabalhos que servissem de base para estudos objetivos de que necessitavam a Administração Escolar. Aponta, também, que a posição da Cadeira com relação ao ensino normal é a de que devia haver uma reestruturação de diretrizes e bases, mas que o trabalho, mesmo tratando sobre um aspecto desse ramo de ensino, poderia contribuir, juntamente com outros estudos e debates a respeito da questão, para uma formulação geral do problema (MASCARO, 1955).

O trabalho traz subsídios para debates acerca do recrutamento e seleção da clientela discente do ensino normal, apresentando dados, traduzidos em números exatos, a respeito da situação do professorado de grau elementar, destacando sua superprodução, a qual já vinha sendo denunciada há um certo tempo, mas sempre como resultado de observação empírica e não como dado de segurança objetiva.

Constatada positivamente a situação, o problema da exigência dos vestibulares – especialmente como primeiro passo para fazer predominar a qualidade sobre o fator quantidade – toma novo aspecto. Esta contribuição por si só se nos afiguraria suficiente para valorizar o presente trabalho. (MASCARO, 1955, p. 5-6).

Para tratar sobre o assunto, Mascaro (1955) faz um histórico sobre as exigências legais para matrícula nas escolas normais, procura indicar os fatores sociais que determinaram o crescimento da clientela das escolas de formação de professores e aponta os pontos de vista diferentes em relação a exames vestibulares ou de admissão.

No trabalho em que trata sobre a reforma das escolas normais, Mascaro (1956) destaca a permanência do assunto no temário das questões educacionais paulistas e o fato de vários projetos de reforma terem sido apresentados e discutidos na Assembleia Legislativa do Estado.

O autor destaca, também, as inúmeras discussões existentes sobre o assunto, afirmando que “não há quem, pertencendo ao magistério bandeirante, não sinta a atração da

disputa e não experimente a tentação de manifestar-se, tão rico de aspectos é o tema e tão importante é o assunto para quantos militam no ensino e se preocupam com os seus complexos problemas.” (MASCARO, 1956, p. 5). Com relação ao desenvolvimento do trabalho, o autor afirma:

Promovendo o presente levantamento de dados e de problemas acerca do ensino normal em nosso Estado, o nosso pensamento não se afastou da modesta preocupação de nos atermos a fatos, tentando expô-los e analisá-los com objetividade, desse modo procurando apresentar subsídios que possam contribuir para a solução dos mais urgentes problemas do ensino paulista, entre os quais avulta, sem dúvida, o do aprimoramento da qualificação profissional do professor primário, primeiro passo acertado, seguro e decisivo para a garantia da legitimidade e autenticidade de um sistema de ensino digno desse nome. (MASCARO, 1956, p. 46).

Mascaro (1956) apresenta algumas questões e tece alguns comentários em relação ao sentido que deveria ser atribuído à reforma pretendida e sobre as possibilidades de êxito de uma tentativa de reforma, a partir dos projetos já desenvolvidos. O autor procura apontar a importância do ensino normal e a deterioração do ramo de ensino no Estado de São Paulo, assim como o número excessivo de professores formados e ainda não admitidos no magistério por falta de vagas.

Segundo o autor, havia cargos, funções e atividades em outros ramos profissionais que necessitavam de mão de obra qualificada, mas notava-se uma escassez de elemento humano, enquanto no magistério primário paulista havia excesso de pessoal legalmente qualificado, que para ser aproveitado seria necessário que o Estado passasse a investir mais nos recursos humanos em educação, promovendo e ampliando sua rede de escolas primárias e reduzindo o número de alunos por classe.

No trabalho em que Mascaro (1957a) faz o relatório da experiência de aplicação e adaptação do método TWI no ensino e na Administração Escolar, José Querino Ribeiro apresenta o TWI como “[...] mais um esforço, dentre tantos dos ingentes e constantes, para encurtar o caminho; a eterna busca do menor esforço, no seu melhor sentido – e o verdadeiro – humano, humanista, humanitário.” (MASCARO, 1957a, p. 3).

Mascaro (1957a, p. 10-11) assim define o referido método:

Era o método de treinamento do trabalhador no seu próprio local de trabalho, sem afastá-lo de suas obrigações normais, dando-lhe somente a assistência de um Mestre ou Supervisor capaz de bem orientá-lo em suas tarefas básicas, arguto e humano para compreender os problemas pessoais dos operários e suficientemente inteligente para estimulá-los a aperfeiçoar os seus próprios métodos de ação. Tal método, denominado muito acertadamente pelos americanos seus criadores de ‘Training Within Industry’, passou desde logo a ser universalmente conhecido sob a sonora sigla formulada com as iniciais dos vocábulos usados no seu título.



No depoimento escrito para a comemoração do Centenário de Nascimento de José Querino Ribeiro, Myrtes Alonso (ANEXO A) refere-se ao TWI como uma novidade buscada pelos professores da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada na tentativa de vencer as barreiras que existiam referentes à utilização das teorias clássicas da Administração para o desenvolvimento da Administração Escolar. Segundo Myrtes Alonso (ANEXO A),

Na tentativa de vencer tais barreiras, os Professores da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada buscavam as novidades que despontavam na área de recursos humanos, como o TWI e outros tantos modelos usados nas empresas. Para tanto, abriram oportunidades de estágio e visitas a empresas como formas de introduzir os estudantes no mundo mais amplo da Administração, o que levou alguns alunos a fazerem suas opções por essa área de atuação.

É interessante destacar o trecho da apresentação do trabalho em que José Querino Ribeiro faz referência às antinomias existentes nos empreendimentos modernos e nas escolas, fazendo uma ligação entre os acontecimentos do contexto social e suas influências na instituição escolar e, conseqüentemente, em sua administração.

Em todos os empreendimentos modernos, a antinomia – mais produção, mais lazer – atua como imperativo irrevogável e exerce pressão crescente sobre o homem, angustiando-o para encontrar a solução ótima.

Na escola, instituição fortemente engastada no contexto social, essa ânsia não podia deixar de ser presente e a antinomia se formula em termos peculiares: mais ensino, menor tempo de escolarização. De fato, as exigências da vida quotidiana, deslizando a todo pano, ao sopro forte do progresso científico, requerem mais e mais conhecimentos que devem ser obtidos em lapso inelástico, se não encurtado de tempo. A comunicação do patrimônio cultural acumulado em progressão surpreendente cria necessidades de reajustes permanentes na empresa escolar, de alto a baixo, do centro à periferia. São as novas estruturas didáticas, novos currículos, novos programas, novos horários, novas técnicas de ação, ‘novos caminhos e novos fins’ [...].

E a função escolar mais diretamente afetada por tantos e tão pesados impactos é a Administração. Aqueles tantos ‘novos’ se buscam e se resolvem em termos de planejamento, de organização, de assistência à execução, de medidas de resultado, de relatórios, de críticas, nos setores do pessoal, do material, dos serviços auxiliares e do financiamento. Principalmente se resolvem pelos serviços auxiliares de pesquisa, experimentação e aperfeiçoamento, planejados, organizados, assistidos em sua execução, medidos em seus resultados e relatados para fechar o circuito na crítica e retomar o caminho, a partir de novo planejamento. (MASCARO, 1957a, p. 3-4).

Mascaro (1957a) faz referência ao apoio dado por José Querino Ribeiro ao discutir o assunto e orientar no sentido de sugerir ampliação e enriquecimento do plano inicialmente idealizado. O conselho foi o de participar de um grupo de treinamento para

melhor avaliar o alcance e a adaptabilidade do método e realizar uma experiência piloto de grupo de treinamento que se realizou com alunos de um Curso de Especialização.

O autor destaca que a divulgação do trabalho tinha o duplo propósito de reunir toda a documentação relativa à experiência do Departamento de Educação com o TWI e oferecer aos interessados nos problemas de administração de pessoal uma contribuição que lhe parecia útil no que diz respeito à difusão de princípios e métodos modernos de organização racional do trabalho. Ainda apresentando seu trabalho, o autor afirma:

O presente trabalho encerra o relatório geral e completo de uma experiência de transplantação de um método de treinamento em técnicas de chefia e supervisão, do campo industrial para o escolar, no serviço público estadual, experiência por nós superintendida quando, em 1954, ocupamos o cargo de Diretor Geral do Departamento de Educação, a convite do Dr. José Moura Resende, Secretário de Estado dos Negócios da Educação. Foi no desempenho das funções desse cargo que percebemos ter pela frente a rara oportunidade de realizar uma tentativa de aplicação do método experimental no campo da administração escolar no Estado de São Paulo, iniciativa ao mesmo tempo sedutora e cheia de riscos. (MASCARO, 1957a, p. 7).

O autor faz referência ao temor da novidade e à resistência passiva, até mesmo instintiva, daqueles que não gostam de mudar por estarem habituados à rotina cômoda e comodista do trabalho, especialmente no serviço público, o que poderia fazer com que seu trabalho fosse criticado e aponta a oportunidade do mesmo:

Menos frequentes são ainda as vezes em que, quem ensina Administração Escolar ou se dedica a pesquisas nesse campo, se vê, num posto de alta chefia ou direção, diante da possibilidade de pôr à prova, sob sua orientação e responsabilidade, o acerto das ideias ou teorias que defende ou dos métodos e processos de ação que recomenda. Como administrador escolar e assistente de uma cátedra universitária em cujo programa se entrelaçam as preocupações de ensino com as de pesquisa, sentimo-nos intimamente no dever de não deixar passar tão excepcional ensejo que inesperadamente se punha ao nosso alcance, propiciando a execução de um programa de treinamento de pessoal do ensino, não obstante a ocorrência de fatores adversos de ordem político-administrativa [...] (MASCARO, 1957a, p. 7-8).

Ao participar do Congresso de Organização Científica realizado em São Paulo, em 1951, e ao ser membro da Comissão de Mão de Obra da Secretaria do Trabalho, em 1952, Mascaro (1957a) teve contato com os encarregados das primeiras experiências que estavam sendo realizadas no parque industrial paulista, com a aplicação do TWI.

Mascaro (1957a) destaca que, a partir da segunda guerra mundial, o trabalho em geral sofreu radicais mudanças, especialmente no que se refere à introdução de práticas e métodos destinados a melhorar a produtividade do trabalho dos operários empregados nas fábricas e especialmente nas indústrias bélicas. O autor afirma que dos métodos criados

visando a resultados dessa natureza, o TWI foi o que teve difusão rápida, porque vinha acompanhado de adequada demonstração de seus fundamentos científicos e inteligente propaganda, à base dos resultados imediatos alcançados com sua aplicação.

Logo após haver assumido a Diretoria Geral do Departamento de Educação, em fevereiro de 1954, teve a atenção voltada novamente para o assunto, em virtude da troca de ideias com o Sr. João Ribeiro Marcondes Machado, Assistente Técnico do Gabinete de Assistência Técnica da Assembleia Legislativa, acerca de problemas de Pessoal nos serviços do ensino.

O autor destaca que ficou impressionado com o que se vinha obtendo concretamente com a produtividade dos trabalhadores nas oficinas, mediante o aperfeiçoamento das técnicas de supervisão e treinamento, e com a forma de apresentação do método que lhe pareceu muito pedagógica, o que fez com que ele pensasse na possibilidade de adaptação do método a fim de aplicá-lo, em seguida, ao tratamento de problemas de natureza semelhante ou correspondente no ensino e na Administração Escolar.

Mascaro (1957a) afirma ter buscado maior familiaridade com o assunto, levantando publicações especializadas, pondo-se a par das características essenciais do método, como suas origens, seus objetivos, seu conteúdo e os resultados alcançados inicialmente em outros países e depois no Brasil.

O autor destaca que sua experiência no ensino paulista confirmava tudo o que leu nos autores modernos a respeito de problemas de pessoal em qualquer empresa, “[...] fortalecendo-se desse modo nossa adesão à afirmativa de que realmente o elemento humano é a pedra angular da Administração, dele dependendo, sempre, em última análise, o êxito ou fracasso de qualquer empreendimento.” (MASCARO, 1957a, p. 14). Com relação à importância dos recursos humanos, o autor aponta, ainda, o fato de não ser dada a merecida atenção ao assunto. Essas afirmações de Mascaro (1957a) se aproximam muito das feitas por Brejon em seus estudos, especialmente em sua tese de Livre-Docência.

O autor apresenta o TWI e suas fases, procurando fazer uma aproximação com os processos escolares. O método é dividido em três fases: a primeira é chamada de “Ensino correto de um trabalho”, que dá ao mestre ou supervisor noção de prática de como ensinar um trabalho a novos operários; a segunda fase chama-se “Relações no trabalho”, a qual visa a dar a prática de como promover trabalho em equipe, bem como evitar ou solucionar problemas pessoais ou de comportamento; e a terceira fase trata sobre “Métodos de trabalho”, que ajuda o mestre a simplificar e melhorar a execução dos trabalhos, obtendo melhor taxa de

produtividade em trabalhos que envolvam movimentação de material, operação de máquinas e trabalho manual.

Na tentativa de aplicação no ensino e na Administração Escolar, foram consideradas apenas as duas primeiras fases. Cada fase é dividida em quatro pontos. A primeira divide-se em preparação do aprendiz, apresentação do trabalho, execução do trabalho pelo aprendiz e acompanhamento e verificação do trabalho pelo instrutor. Mascaro (1957a) afirma haver uma grande afinidade entre esses quatro pontos e os passos formais de uma lição elaborada por Herbart, um pedagogo suíço que desenvolveu uma sequência de passos denominada “passos formais” de uma lição.

A segunda fase divide-se em obtenção dos fatos, ponderação e decisão, tomada de providências e verificação dos resultados. O autor destaca a estreita conexão entre a abordagem aconselhada nessa fase e a natural objetividade com que o professor e o administrador deviam encarar os problemas de relações no trabalho no âmbito escolar.

O autor relata sobre a experiência realizada no Estado de São Paulo ao aplicar o TWI no ensino, apontando, também, as dificuldades resultantes do momento político devido às eleições que aconteceriam e a mudança de governo, o que culminou com o afastamento do Dr. José de Moura Resende da Pasta da Educação, impedindo a continuidade do projeto. O autor destaca a tentativa de assegurar o cumprimento do programa ao propor a criação do Serviço de Aperfeiçoamento de Supervisores na Secretaria de Educação, o qual ainda não havia sido instalado no momento em que Mascaro (1957a) desenvolveu o relatório<sup>44</sup>.

O autor afirma que, apesar da interrupção, a experiência alcançou resultados compensadores até o ponto em que foi possível chegar, apontando, em suas conclusões, os principais resultados da experiência desenvolvida no Estado. Para o autor, o TWI, como método de treinamento de supervisores, encontra possibilidade de aplicação direta de suas duas primeiras fases em situações de classe (relações professor-aluno) e administração escolar (relações inspetor-diretor, diretor-professor etc.) no ensino primário, sendo as técnicas básicas do método adaptáveis a situações de relação entre professor e aluno, diretor e professor no ensino primário, bem como em outras relações de serviço entre o diretor e outros auxiliares.

---

<sup>44</sup> Um artigo do jornal Folha da Manhã publicado no dia 05 de junho de 1958, encontrado nos arquivos do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP, trata sobre a Primeira Missão Pedagógica realizada no município de Presidente Prudente, promovida pelo Departamento de Educação da FFCL da USP, que, na época, tinha Carlos Correa Mascaro como diretor, que contou com a colaboração do INEP e do CRPE-SP. Na referida Missão, foram realizados diversos cursos, dentre eles o TWI, o que demonstra que houve uma continuidade no projeto.

Mascaro (1957a) acredita que a adaptação do TWI ao ensino e à administração escolar poderia contribuir para a eficiência de professores e diretores de escolas pelo aprimoramento de suas técnicas pessoais de ensino e das relações humanas na escola.

No capítulo em que trata sobre a educação paulista, publicado no livro de Freitas Marcondes e Pimentel, Mascaro (1968b) faz uma descrição da educação no Estado de São Paulo no seu sentido mais amplo: a educação na Constituição, a administração do sistema de ensino, o sistema estadual de ensino e os vários ramos do ensino, desde o elementar ao superior. Segundo o autor, seu trabalho “[...] se resume na apresentação de alguns dados estatísticos e elementos informativos capazes de assegurar relativo conhecimento dos aspectos essenciais dessa realidade multiforme e complexa [...]” (MASCARO, 1968b, p. 311).

O autor destaca que os vários tópicos permitem examinar e interpretar a educação do povo como fator capaz de interferir substancialmente nos rumos seguidos pelo país, mas que também é “[...] sujeita à influência do contexto em que se insere, dado que as análises histórico-sociais modernas têm demonstrado que as estruturas pedagógicas refletem, em cada país ou região, no seu todo, as vicissitudes das transformações políticas, econômicas e sociais.” (MASCARO, 1968b, p. 312).

O texto tratando sobre as condições de funcionamento dos ginásios oficiais do Estado de São Paulo foi elaborado especialmente para o II Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado em Porto Alegre, em 1963. Nesse trabalho, J. Q. Ribeiro, Mascaro e Dias (1964) objetivam suscitar uma primeira conscientização sobre a realidade referente ao ensino ginásial no referido Estado, procurando abranger a maior área possível, mas sem analisar profundamente os problemas levantados, indicando a importância de serem realizados, posteriormente, estudos mais aprofundados e pesquisas mais cuidadosas sobre o assunto.

Os autores fazem uma descrição sobre a expansão da rede escolar, destacando o enorme crescimento do número de escolas secundárias estaduais e particulares naquela época, que teve como efeito o abaixamento da qualidade do ensino oferecido, apontando como motivo para tanto a ausência de planejamento na criação de escolas por parte dos governos.

A partir da constatação da referida falta de planejamento, os autores propõem-se a verificar os problemas decorrentes da situação, focalizando os aspectos referentes às condições materiais, direção, corpo docente, alunos, aproveitamento escolar e financiamento escolar. Para levantamento dos dados, os quais são relativos ao ano de 1961, foi elaborado um questionário solicitando as informações sobre tais aspectos, focalizando os ginásios mantidos pelo governo do Estado que ministravam exclusivamente o 1º ciclo do ensino secundário.

Naquele ano, existiam 245 ginásios estaduais, dentre os quais 47 foram analisados, sendo estes localizados tanto no município da Capital quanto nos do interior.

Os autores destacam que na maioria dos aspectos analisados havia claras diferenças entre os ginásios da Capital e os do interior, mas existiam deficiências em todos. Podem-se destacar, dentre estas, os gastos com o ensino que não foram devidamente aproveitados naquele ano. Os autores, além de apontar algumas deficiências do ramo de ensino analisado, fazem algumas recomendações às autoridades responsáveis pelo ensino, destacando a importância do planejamento, e sugerem aos pesquisadores em Administração Escolar alguns assuntos considerados dignos de estudo sobre o tema.

No texto em que trata sobre a Administração Escolar na América Latina, Mascaro (1968a) destaca as principais características da região, em consequência das quais a mesma vinha se valorizando e se tornando objeto de interesse por parte de governos, povos e estudiosos.

Afirma que as transformações sociais, políticas e econômicas da época eram as principais causas do interesse por integrar a educação escolar no processo geral de desenvolvimento dos países, surgindo a preocupação com reformas educacionais visando a adoção de novos métodos de ação e de administração no ensino. Cita alguns encontros realizados na época e algumas recomendações feitas nos mesmos, no que diz respeito aos projetos de reformas das estruturas pedagógicas, mais especificamente no que se refere à Administração Escolar.

Destaca que apesar de sucessivas recomendações, estas vinham sendo atendidas muito lentamente devido, principalmente, às resistências das estruturas sociais às mudanças que as conquistas modernas impunham, assim como de uma falta de definição sobre o campo de responsabilidades dos órgãos incumbidos da execução de programas de ação no campo da Administração Escolar.

Sendo assim, Mascaro (1968a) apresenta, como intenção principal do seu texto, a reunião de elementos descritivo-críticos para a compreensão das características da Administração Escolar nos países de colonização ibérica, por acreditar na necessidade de estudos que analisassem criticamente os fatores determinantes da sua situação, bem como da sua natureza histórico-sociológica que permitisse explicar as possíveis forças que resistiam às reformas educacionais. Para isso, utiliza predominantemente autores brasileiros, acreditando na possibilidade de comparações ou conclusões “[...] na linha natural de uma tradição histórico-social comum entre as nações, embora de línguas diferentes.” (MASCARO, 1968a, p. 68).

Mascaro (1968a) desenvolve parte de seu texto baseado em um artigo de J. Q. Ribeiro <sup>45</sup>, que tratou sobre a Administração Escolar no Brasil desde a colonização até aquele momento. Retomando as considerações daquele autor, Mascaro (1968a) enumera as atividades da Administração Escolar<sup>46</sup> e, sem pretender uma análise interpretativa da proposta, concorda com a exclusão da Filosofia (definição de objetivos), da Política (estilos de ação e de solução de problemas escolares adotados pelas entidades que mantêm os sistemas) e da Didática (métodos e técnicas de ensino postos em prática) do conteúdo da Administração Escolar. Para ele, portanto,

[...] não são problemas da Administração Escolar, por exemplo, as técnicas de alfabetização, a opção entre sistemas de ação centralizados ou descentralizados, entre o monopólio de Estado ou a participação das entidades privadas, no campo da educação, ou a decisão pela educação democrática ou aristocrática. (MASCARO, 1968a, p. 78).

Sendo assim, Mascaro (1968a, p. 76) concorda com a definição de Administração Escolar dada por J. Q. Ribeiro como um

[...] ramo da Administração Geral e instrumento, a um tempo, desta ou daquela Filosofia de Educação, ou de uma ou outra Política de Educação. A estas (Filosofia e Política) é aquela (Administração) submissa e a seu serviço se coloca; porque são elas que lhe dão sentido e razão de ser. Em última instância, Administração deve ser considerada apenas como atividade, predominantemente técnica, modesta em seu alcance e limitada em suas pretensões.

Ainda tratando sobre a definição do termo, Mascaro (1968a, p. 77-78) continua citando J. Q. Ribeiro, quando este afirma que a Administração Escolar é

[...] um complexo de processos técnicos, cientificamente determináveis que, servindo a certa filosofia e certa política de educação em geral, e de escolarização em particular, desenvolvem-se antes, durante e depois das atividades básicas da escola, com o objetivo de assegurar-lhes unidade, economia e aperfeiçoamento.

Depois de abordar as definições de J. Q. Ribeiro sobre o âmbito e o conteúdo da Administração Escolar, Mascaro (1968a) passa a tratar sobre a parte do texto do mesmo autor, quando este interpreta os problemas escolares e os da Administração Escolar nas três grandes fases da história do Brasil – na Colônia, no Império e na República. Neste momento, Mascaro (1968a) procura generalizar fatos da realidade brasileira para o contexto latino-americano.

Após a exposição dos fatos ocorridos nas três fases, Mascaro destaca a existência da divisão de forças entre os conservadores que resistiam às mudanças que o desenvolvimento

<sup>45</sup> O artigo é “O problema da Administração na formação e no desenvolvimento do sistema escolar brasileiro”, exposto no “Simpósio sobre problemas educacionais brasileiros” (São Paulo, 1959).

<sup>46</sup> Planejamento, organização, assistência à execução ou gerência, avaliação de resultados e prestação de contas ou relatórios.

estava exigindo, na época, e os remanescentes dos grupos partidários da renovação que visavam à implantação de uma política progressista de educação.

Mascaro (1968a, p. 92) afirma que

Nos países em situação semelhante à do Brasil, só as pressões decorrentes das naturais exigências da urbanização, da economia industrial, aliadas a uma liderança esclarecida e ativa dos poderes públicos e dos educadores, poderá produzir em cada um desses países a renovação da respectiva Filosofia e correspondente Política de educação, abrindo novos caminhos para uma Administração Escolar autêntica.

Para o autor, administradores de alto gabarito deveriam ficar responsáveis pela administração escolar e, para isso, precisariam ter um elevado nível de formação e muita preparação técnica.

Conclui afirmando que, para que haja uma reorientação da estrutura e administração do sistema escolar, é necessária a satisfação de algumas condições essenciais, quais sejam: formação e seleção de administradores para os postos nos diversos níveis do sistema escolar; aperfeiçoamento do pessoal em serviço; eliminação, dentro da Administração Escolar, de toda influência política partidária; racionalização dos serviços educacionais e dos de Administração Escolar; organização racional dos ministérios e secretarias da educação; adoção de novos métodos de trabalho fundados no planejamento; e articulação dos planos nacionais de educação com os planos nacionais de desenvolvimento social e econômico.

Percebe-se, nesse texto, a preocupação predominante na época em relação ao desenvolvimento econômico dos países e, conseqüentemente, a necessidade de reformas do ensino, especialmente no que tange à Administração Escolar, para acompanhar esse desenvolvimento. Nota-se, ainda, a preocupação com os estudos sobre Administração Escolar e com a formação e seleção de administradores escolares para atuarem nos vários níveis do sistema de ensino, os quais deveriam ter, para tanto, uma formação de alto nível e preparação técnica.

#### ***4.3 Moysés Brejon e a racionalização do ensino industrial : contribuições de suas teses de Doutorado e Livre-Docência***

Moysés Brejon dedicou-se mais a estudos relacionados com o ensino técnico, com a qualificação para o trabalho, melhor utilização dos recursos materiais e humanos nas escolas, formação de recursos humanos e relações entre a escola e a empresa. Assim como



Mascaro, Brejon pode ser considerado como um “realista”, pelo modo como levantou os dados e realizou suas análises.

A sua tese de Doutorado, originalmente intitulada “Contribuição para a Racionalização do Ensino Industrial: resultados de uma pesquisa”, apresentada em 1961, foi publicada em formato de livro pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em colaboração com o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em 1962, com o título “Racionalização do Ensino Industrial: resultados de uma pesquisa”. Esta última versão é a mais conhecida e a que está sendo utilizada para o desenvolvimento deste estudo.

No início do trabalho, o CBPE faz uma apresentação do trabalho de Brejon (1962a, p. 7), demonstrando a importância do mesmo para a fase de desenvolvimento em que Brasil se encontrava naquele momento:

Trata-se de pesquisa realizada com espírito crítico sobre o ramo do ensino médio, cuja importância decorre principalmente da fase de desenvolvimento que o país ingressou, iniciando o ciclo industrial de sua história. Não precisaria ser ressaltado o papel desempenhado pela escola nos países que tomam esse caminho. E se a eficiência desse ramo do ensino médio corresponde ao que dele reclama a indústria em estado de carência de mão-de-obra qualificada, isto é, se, no caso do Brasil, o ensino industrial está à altura das nossas exigências de desenvolvimento, quais as deficiências instrumentais, que aspectos negativos predominam em função dos meios e dos fins a atingir – eis que revela o Autor nesse livro. Para isso pesquisou acuradamente escolas industriais de São Paulo, analisou a composição por classes sociais da clientela dessas escolas, tudo de acordo com o seu propósito de dar uma contribuição ao conhecimento da situação real do ensino industrial básico e das causas que dificultam o seu rendimento e desenvolvimento.

Conhecedor das deficiências existentes nesse campo em nosso país, onde tem predominado, ao invés de análises objetivas, considerações de caráter subjetivo, visa o Autor a introduzir modificações nas escolas em proveito dos alunos, para que o ensino industrial se torne, como ele mesmo o afirma, mais pedagógico e, principalmente, mais humano.

Brejon (1962a) procurou realizar o estudo de alguns problemas relacionados ao ensino industrial com base na situação de três escolas da cidade de São Paulo: Escola Técnica “Getúlio Vargas”, Escola Técnica de São Paulo e Escola Técnica Antártica.

O autor visava analisar os seguintes itens em sua pesquisa:

- 1 – Análise dos resultados dos vestibulares de um modo geral, incluindo inscrições, aprovações, reprovações e um estudo crítico do sistema de seleção neles adotado;
- 2 – Origem dos candidatos por nacionalidade;
- 3- Nacionalidade dos pais dos candidatos;
- 4 – Local de residência dos candidatos [...];
- 5 – Tempo que medeia entre o término do curso primário e a procura da escola industrial;
- 6 – Idade de conclusão do curso primário;

- 7 – Associação existente entre a ocupação do pai e a escolhida pelo filho;
- 8 – Associação existente entre a ocupação do pai e a ocupação da mãe do candidato;
- 9 – Associação entre a profissão escolhida pelo candidato e a determinada pelos serviços de orientação educacional;
- 10 – Preferências profissionais dos candidatos e cursos escolhidos entre os existentes nas várias escolas;
- 11 – Resultados obtidos pelos alunos após o primeiro ano escolar. (BREJON, 1962a, p. 20-21).

Para tanto, o autor colheu dados relativos a todos os alunos que se inscreveram nos exames de admissão aos cursos industriais básicos masculinos das três escolas, em 1959, preenchendo, no total, 1019 questionários, que foi o número de inscritos para os exames de admissão nessas escolas. Nesses mesmos questionários, o autor também colheu dados sobre os pais dos candidatos.

Em 1959 e 1960, Brejon (1962a) colheu, ainda, dados relativos à vida escolar dos alunos, como aprovação e reprovação em cultura geral e cultura técnica e evasão escolar, além de mais de 200 entrevistas com professores, diretores, funcionários de empresas, pais de alunos, alunos e ex-alunos de várias escolas industriais. Para o preenchimento dos questionários, o autor contou com a colaboração de alunos do curso de Pedagogia da USP, dentre eles Anita Fávaro Martelli.

O autor procura demonstrar a importância de seu trabalho, o qual visa a oferecer uma contribuição que compreendesse um maior número de aspectos considerados importantes da situação real do ensino industrial básico e das causas que dificultam o seu rendimento e desenvolvimento, contribuindo para superar obstáculos referentes à efetivação, no ensino médio, do planejamento, da organização, da assistência à execução e do controle, as operações do processo administrativo consideradas por J. Q. Ribeiro (1952). O autor destaca:

Quando consideramos, por exemplo, em Administração Escolar, os vários aspectos do planejamento, reconhecemos a necessidade da utilização de numerosas informações e cuidadosos estudos, a fim de que ele, o planejamento, possa ser elaborado com a devida eficiência. Tratando-se do ensino profissional de grau médio, julgamos que alguns obstáculos para a efetivação do *planejamento*, da *organização*, da *assistência à execução*, e do *controle*, seriam superados com menores dificuldades, se fossem conhecidas, com mais precisão, entre outras, algumas das questões por nós abordadas no presente estudo, e em regra esquecidas, apesar de sua importância em tais atividades. (BREJON, 1962a, p. 14, grifo nosso).

Ao analisar os resultados dos vestibulares, incluindo inscrições, aprovações, reprovações, o autor destaca que o número de inscritos nas três escolas foi muito pequeno em comparação com os outros ramos do ensino médio. O autor aponta o preconceito contra trabalhos manuais como causa da pequena procura do ensino industrial.

Quanto aos índices de aprovação e reprovação, foi revelado um grande número de reprovações. Brejon (1962a) indica como fator responsável por essa situação o baixo nível de preparo dos candidatos, em consequência das deficiências do ensino primário.

O autor, ao tratar sobre algumas causas do pequeno desenvolvimento do ensino industrial, destaca o prestígio que os estudos acadêmicos tinham na época em detrimento do ensino técnico, citando uma fala do Ministro da Educação da época, Prof. Clóvis Salgado, que declara o seguinte a esse respeito:

Por que se encaminhariam os jovens, de preferência, ao ensino secundário? Pode-se responder: pelo prestígio tradicional dos estudos acadêmicos que conduzem à escola superior, máximo degrau da escala social; porque conduzem a profissões de exercício mais suave; porque os colégios secundários são numerosos, baratos para os alunos e lucrativos para os proprietários, enquanto que as escolas industriais e agrícolas são em pequeno número, de manutenção caríssima, não oferecendo atrativos aos particulares e aos governos de orçamentos fracos. Só a União e os Estados prósperos se animam a criá-las e mantê-las. Daí sua lenta expansão. (BREJON, 1962a, p. 39).

Brejon (1962a, p. 39) destaca que se ouvia constantemente que era necessário mais escolas industriais e que esse ramo de ensino era ótimo “[...] mas ‘ótimo para os filhos dos outros’.” Afirma, ainda, que a escola secundária era, para a maioria, “[...]‘o melhor caminho para as escolas superiores, máximo degrau da escala social’.” (BREJON, 1962a, p. 39).

O autor afirma que boa parte do interesse pelo ensino secundário decorria do fato de que antes de 1953, quando foi decretada a equivalência de currículos, somente o ensino secundário conduzia à Universidade e o aluno do ensino profissional não podia se transferir para o propedêutico, e vice-versa, muito menos ter acesso à Universidade. Brejon (1962a, p. 51) destaca:

[...] somos de opinião que numerosos fatores continuarão a impedir uma maior procura das escolas industriais, caso não sejam tomadas sérias medidas, para atenuar o mal. Conforme os nossos dados demonstram, são escolas frequentadas por alunos de modesta condição econômica, necessitados de uma mais ampla assistência, são quase sempre mal instaladas, com pessoal nem sempre suficientemente preparado. Oferecendo minguadas perspectivas de ascensão, continuarão a despertar, por certo, um interesse muito limitado da parte da população em geral.

Segundo Brejon (1962a), a administração do ensino industrial não atuava de maneira satisfatória e que tanto a direção central quanto os diretores das escolas não estavam preparados para realizar, adequadamente, os trabalhos de *planejamento, organização, assistência à execução, coordenação e controle* das atividades.

Ao analisar o item sobre a ocupação dos pais e das mães dos candidatos, Brejon (1962a) encontrou dados que indicavam que as escolas industriais eram procuradas por candidatos cujos pais, na sua grande maioria, pertencem a uma classe econômica de condições mais modestas, de acordo com a ocupação que eles exercem.

Considerando que o ensino industrial se destina quase sempre às pessoas de categoria sócio-econômica menos privilegiada e com dificuldades para custear despesas com o estudos, o autor defende que um dos meios de garantir mais clientela para as escolas é fornecer ao educando uma melhor e mais ampla assistência, a fim de diminuir as despesas da família, e o oferecimento de bolsas de estudo para alunos capazes de realizar bons cursos.

O autor acredita que oferecendo maior assistência aos alunos das escolas industriais seria uma maneira de aumentar o interesse por tais escolas e, também, diminuir a evasão escolar, a qual era muito elevada nesse ramo de ensino.

Referindo-se ao financiamento do ensino técnico e à importância desse ramo de ensino ao desenvolvimento do país, Brejon (1962a, p. 147) destaca: “Repete-se insistentemente que o país precisa de técnicos, mas os auxílios governamentais para o estudante se canalizam para a formação de ‘bacharéis’ e ‘humanistas’ em escolas particulares.” Nesse mesmo sentido, afirma, ainda: “[...] quando se trata da ‘importância do ensino técnico para o desenvolvimento’, não se utilizam milhões de cruzeiros, mas milhões de palavras.” (BREJON, 1962a, p. 145).

Ao tratar sobre a escolha ocupacional dos candidatos, Brejon (1962a, p. 97) afirma: “Esta questão reveste-se de importância excepcional, nas escolas industriais, já que é em idade precoce que se decide qual o curso que o aluno deverá seguir [...], muitas vezes contrariando o seu próprio desejo de frequentar determinado curso.” A idade mínima para acesso ao ensino industrial era de 12 anos, mas o autor, por meio das entrevistas, identificou que a média de idade dos alunos que ingressam no curso é de 13,3 anos, sendo assim, realmente uma idade precoce para escolher alguma profissão.

O autor afirma que a preferência acentuada por determinadas profissões está relacionada com o prestígio que elas gozam dentro do grupo de atividades manuais, devido às maiores facilidades de emprego e perspectivas financeiras que elas oferecem.

Dentre os cursos oferecidos no ensino industrial, os mais procurados eram os de mecânica e de eletricidade. De acordo com Brejon (1962a), esses cursos mais procurados eram também os mais necessários, tanto para o ensino industrial ter maior procura quanto para a utilização da mão de obra provenientes desses cursos pelas empresas, e, por isso, deveriam ser criados em maior número e com mais vagas e reorganizados nas escolas já existentes.

Tratando sobre a relação entre a escolha pelo aluno do curso que deseja fazer e a evasão escolar, Brejon (1962a) afirma que quando o aluno era matriculado num determinado curso que não fosse o de sua preferência, frequentemente abandonava a escola, principalmente no primeiro ano. Outra razão destacada pelo autor para a evasão escolar era a reprovação do aluno logo no primeiro ano de curso.

No que se refere às disciplinas nas quais os alunos mais reprovaram, o autor constatou que as reprovações ocorriam mais em cultura geral do que em cultura técnica e que, dentre as de cultura técnica, os alunos reprovavam mais em desenho. O autor afirma que esse fato ocorria devido à falta de coordenação das atividades, questão esta de ordem administrativa, principalmente. Com relação a esse fato, o autor afirma:

Como em todos os ramos do ensino médio, a necessidade de coordenação das disciplinas se faz sentir de maneira intensa no ensino industrial, quer se trate da diversidade das atividades escolares, da maior extensão do período escolar ou da diversidade de formação do corpo docente. (BREJON, 1962a, p. 190).

Brejon (1962a) enfatiza a importância da orientação profissional para os alunos que desejam cursar o ensino industrial. Segundo o autor, para que esta fosse realizada de maneira satisfatória, era preciso que fosse levado em conta o desejo manifestado pelo aluno. Afirma que “[...] a orientação, quando realizada em moldes democráticos, modernos, deve deixar ao próprio orientando a responsabilidade da decisão final, pois só há orientação onde há escolha a fazer.” (BREJON, 1962a, p. 175).

O autor destaca a necessidade de desenvolver um trabalho de esclarecimento junto às grandes empresas a respeito das vantagens do ensino industrial para a formação de mão de obra de boa categoria.

Com base nos resultados de sua pesquisa, Brejon (1962a, p. 210) conclui que:

[...] para a racionalização do ensino industrial não se pode dispensar o conhecimento da estrutura interna das escolas, dos seus métodos de trabalho, da solução dada a numerosas e importantes questões que se relacionam com a racionalização das atividades, e, conseqüentemente, com a evasão escolar, com o rendimento qualitativo e quantitativo.

A autor destaca, ainda, a importância de seu trabalho e o que espera que aconteça a partir da publicação de seus resultados para a resolução dos problemas encontrados nas escolas industriais:

Temos a esperança de que os resultados a que chegamos poderão ser úteis à nossa administração escolar, sobretudo se lembrarmos que as administrações públicas são naturalmente rotineiras e não tomam consciência dos problemas senão quando eles lhes são apresentados; então, frequentemente é tarde

demais para reunir, logo a seguir, os meios para resolvê-los. (BREJON, 1962a, p. 210).

Em sua tese de Livre-Docência<sup>47</sup>, Brejon (1968a) considera o ensino técnico um significativo fator de desenvolvimento dos recursos humanos, destacando a importância destes para o desenvolvimento do país.

Afirma que a avaliação do rendimento e das deficiências desse ramo de ensino e suas relações com o desenvolvimento do país não vinham recebendo as devidas atenções. Considerando como “acidental”, no país, a importância atribuída aos recursos humanos para o desenvolvimento, o autor defende a instauração de uma “política realista” de desenvolvimento dos recursos humanos.

Brejon (1968a) destaca, em várias passagens de seu trabalho, a importância da realização de pesquisas que levem em conta as características e necessidades qualitativas e quantitativas dos recursos humanos, do ensino técnico e do sistema de ensino brasileiro para o desenvolvimento socioeconômico. Segundo o autor,

Embora haja muita concordância quanto ao papel das características quantitativas e qualitativas da força de trabalho como elemento vital para o desenvolvimento econômico, a natureza da exata influência que os recursos humanos exercem sobre o desenvolvimento ainda demanda muitas pesquisas. (BREJON, 1968a, p. 19).

Ainda segundo o autor,

Faltam-nos estudos sobre as necessidades quantitativas e qualitativas de recursos humanos para o desenvolvimento; estudos sobre necessidades relacionadas com as várias modalidades de cursos nas diferentes regiões do país, bem como esclarecimentos acurados sobre construções, material escolar e necessidades financeiras. (BREJON, 1968a, p. 144).

Desta maneira, no prefácio do trabalho, Brejon (1968a, p. 9-10) justifica e apresenta os objetivos que guiaram sua pesquisa:

---

<sup>47</sup> A tese de Livre-Docência de Moysés Brejon, originalmente intitulada “Recursos humanos, ensino industrial e desenvolvimento: uma perspectiva brasileira”, defendida em 1967, foi publicada em formato de livro em 1968 pela Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, que tinha Carlos Correa Mascaro, Moysés Brejon e Ruy Afonso da Costa Nunes como Conselho Diretor, com o título “Recursos humanos, ensino técnico e desenvolvimento: uma perspectiva brasileira”, contendo exatamente o mesmo conteúdo da tese defendida no ano anterior, mudando apenas uma parte do título, ou seja, de “ensino industrial” para “ensino técnico”. Por ser de mais fácil manuseio, é esta a versão aqui utilizada. O concurso de Brejon para Livre-Docência junto à Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada foi realizado entre os dias 01 e 03 de agosto de 1967. No dia 01 foi feito o julgamento dos títulos e elaborada a lista de pontos para a prova didática, sendo sorteado o ponto “O processo administrativo”, com antecedência de 24 horas; no dia 02 foi realizada a prova didática; e no dia 03 foi realizada a defesa da tese e o julgamento final do concurso. A Comissão Julgadora era composta pelos seguintes professores: José Querino Ribeiro, Roque Spencer Maciel de Barros, Paulo de Almeida Campos, José Francisco de Camargo e Pe. Antônio da Silva Ferreira. Ao contrário da ata do concurso para Livre-Docência de Mascaro, as notas de Moysés Brejon não foram apresentadas, constando apenas que ele foi aprovado unanimemente para a Livre-Docência junto à Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada.

Concentramos nossa atenção nos assuntos atinentes à preparação de pessoal de nível médio para a indústria, com o propósito de oferecer subsídios à racionalização do ensino industrial e à formulação de uma política educacional mais vivamente interessada no desenvolvimento dos recursos humanos.

Creemos que a política que se empenhe de fato no desenvolvimento racional dos recursos humanos do país, para a melhor utilização dos recursos físicos, pode constituir um instrumento de grande eficiência no tocante ao desenvolvimento sócio-econômico nacional. Política que inclua, entre os seus objetivos, a preparação da mão-de-obra em maior escala, a racionalização de seu emprego e, sobretudo, que evite o desperdício do potencial de habilidades e capacidades representado pela nossa população.

Racionalizar o sistema escolar, diminuir os custos, aprimorar a qualidade e o rendimento dele é tarefa que requer a colaboração de especialistas bem preparados. Significativa contribuição para esses objetivos pode ser oferecida pela política educacional realmente interessada na ampliação, modernização e aperfeiçoamento do ensino industrial e no mais adequado aproveitamento dos nossos recursos humanos.

Por isso elaboramos o presente trabalho. Visamos a oferecer uma contribuição com o propósito de facilitar a tomada de decisões sobre assuntos de palpitante interesse para a solução de problemas do desenvolvimento, relacionados com o ensino industrial e nossos recursos humanos.

Brejon (1968a) divide seu trabalho em duas partes: a primeira trata sobre os recursos humanos e a segunda sobre o ensino técnico. Tratando sobre os recursos humanos, o autor procura focalizar o papel destes no desenvolvimento do país e faz uma relação entre educação e desenvolvimento.

Brejon (1968a, p. 17) destaca a importância do elemento humano para o desenvolvimento do país citando Lubin<sup>48</sup> (1965):

Apreciando-se cuidadosamente alguns estudos já realizados sobre recursos humanos, parece, portanto, que ‘o investimento mais importante que qualquer país pode fazer, seja qual for o seu estágio de desenvolvimento econômico, é no potencial humano, isto é, na educação e no treinamento de sua população, através das organizações que criem incentivos e tornem possível ao indivíduo a realização de suas aspirações’.

O autor considera a escolarização fundamental neste contexto e afirma que somente esta, desde que bem orientada, “[...] poderá fornecer à economia o elemento humano de melhor qualidade de que ela necessita sempre, desde o encarregado dos mais simples trabalhos manuais ao das mais elevadas formas de pesquisa pura e aplicada e de cargos de nível superior altamente qualificados.” (BREJON, 1968a, p. 20). Ainda segundo Brejon (1968a, p. 36), “[...] um grande agente desenvolvidor dos recursos humanos é a educação, pois esta, por sua vez, é um poderoso agente do desenvolvimento.”

---

<sup>48</sup> LUBIN, I. Introdução. In: LUBIN, I.; HARBISON, F.; HAUSER, P. M. *Recursos humanos para o desenvolvimento*. Tradução de Condorcet Rezende. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1965.

Para o autor, a escolarização pode ser vista como um meio de aperfeiçoar a capacidade da população para que este desenvolvimento aconteça, beneficiando sempre as pessoas.

O desenvolvimento dos recursos humanos tem por objetivo proporcionar maiores conhecimentos e habilidades à população, oferecendo-lhe melhores e mais amplas oportunidades para a realização do aperfeiçoamento da sua capacidade produtiva, sempre em benefício das pessoas. Daí o fato de considerar-se como básico o investimento nesses recursos, porque dele resultará um mais elevado nível de vida para a população. Do seu desenvolvimento, vale dizer, do aumento da capacidade de pensamento e de ação, do acréscimo da capacidade geral e da energia física e mental dos habitantes de um país, depende o êxito de uma longa série de medidas que podem ser tomadas em favor do desenvolvimento econômico e social. A fim de que o progresso científico e técnico possa ser melhor aproveitado em benefício do bem-estar da população, as capacidades desta necessitam ser aperfeiçoadas, especialmente pela escolarização, que é o grande agente de desenvolvimento dos recursos humanos. (BREJON, 1968a, p. 13).

O trecho citado acima expressa a concepção do autor sobre o assunto, no entanto, o mesmo utiliza publicações das agências internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO, assim como trabalhos de muitos autores estrangeiros para definir o que é e demonstrar a importância dos recursos humanos para o desenvolvimento do país. Sendo assim, pode-se afirmar que Brejon (1968a) segue a linha de pensamento predominante na época no que diz respeito à utilização de trabalhos realizados para outras realidades, normalmente as dos países desenvolvidos, adaptando-os às características específicas do país ou região em estudo. O autor indica sua posição, afirmando:

Alguns problemas relativos aos recursos humanos são comuns à generalidade dos países em desenvolvimento, mas não evitam a elaboração de planos destinados ao desenvolvimento que levem em conta, inclusive, as características econômicas, políticas e sociais de cada país. Sob esse aspecto, há muita expectativa adquirida no decorrer dos tempos, quanto ao desenvolvimento dos recursos humanos e seu aproveitamento racional, que pode ser, em grande parte, transferida de umas para outras áreas em desenvolvimento e adaptadas às respectivas necessidades. (BREJON, 1968a, p. 17).

Assim, segundo esta perspectiva, estudos sobre problemas comuns a países subdesenvolvidos poderiam ser aplicados ao caso brasileiro, embora não fossem elaborados especificamente para ele.

No que diz respeito à posição de Brejon (1968a) sobre a relação entre educação e desenvolvimento, pode-se afirmar que mesmo considerando a educação como fundamental



para que o desenvolvimento econômico aconteça, reconhecendo seus aspectos econômicos, o autor não despreza seu valor cultural.

Quando ressaltamos a contribuição da educação ao desenvolvimento econômico e julgamos aconselhável a verificação do grau de rentabilidade dos investimentos em educação [...] não pretendemos desprezar seu elevado valor cultural. Nem pretendemos negar, com tais ideias, que o homem como agente de todas as atividades econômicas deve merecer as maiores atenções. (BREJON, 1968a, p. 45).

Brejon (1968a) defende que a educação precisa levar em conta as exigências do mercado de trabalho, mas deve atender, principalmente, aos fins sociais e às solicitações de ordem cultural. Com relação a isso, o autor afirma que

[...] não é por contribuir para o desenvolvimento econômico, ser indispensável para a produção, ou ser um fator de desenvolvimento, que o homem deve deixar de ser ‘o objetivo final da economia’ e o ‘próprio objeto do desenvolvimento’.

Na verdade, não se pode deixar de reconhecer que deve existir uma estreita relação entre os objetivos econômicos e os sociais. Os gastos educacionais que foram motivados por necessidades econômicas, servirão também, em última análise, para o atendimento de fins culturais.

Em conclusão, o fato de reconhecermos o valor dos aspectos utilitários da educação não significa que menosprezemos a sua alta função civilizadora e o seu papel relevante na preservação e no aperfeiçoamento do patrimônio cultural. (BREJON, 1968a, p. 46).

Brejon (1968a, p. 19-20, grifo nosso) destaca a importância do planejamento da educação, por meio do qual “[...] se determina o tipo de investimento mais conveniente à expansão do sistema educacional e ao atendimento dos seus objetivos, *de acordo com a situação econômica.*”

Para o autor, a avaliação das necessidades presentes e futuras de recursos humanos, por meio de seus aspectos qualitativos e quantitativos, constitui uma importante contribuição para o planejamento educacional. Citando um informe da UNESCO<sup>49</sup> (1965, p. 27), Brejon (1968a, p. 25) defende sua posição, vinculando educação e desenvolvimento econômico:

Há suficientes razões para afirmar-se que ‘todo plano de ensino técnico e científico deve basear-se em prognósticos das necessidades a médio e a longo prazo, difíceis de serem realizados sem estatísticas adequadas e sem objetivos econômicos e sociais suficientemente claros. A planificação do ensino deve, por conseguinte, realizar-se em íntimo contato com a planificação do desenvolvimento econômico, levando em conta que uma e outra se influem e se condicionam reciprocamente’.

---

<sup>49</sup> UNESCO. *Indicaciones para la aplicación de la ciencia y la tecnología al desarrollo de América Latina*, Informe Final, Santiago de Chile, 1965.

Brejon (1968a), com base nos estudos de Michel Debeauvais<sup>50</sup>, considera o planejamento da mão de obra como um elemento fundamental a ser contemplado em uma política racional de desenvolvimento econômico e social de qualquer país e um complemento imprescindível do planejamento dos investimentos materiais e do planejamento da educação.

O autor apresenta como um dos objetivos da análise da mão de obra a fixação de metas de desenvolvimento dos recursos humanos, baseada nas expectativas de crescimento econômico e afirma:

Há quem considere que um dos melhores modos de fixar objetivos para o desenvolvimento de recursos humanos é estudar e comparar a maneira como é utilizada a mão-de-obra num certo número de países um pouco mais avançados política, social e economicamente. Julga-se que a análise da mão-de-obra que leve em conta as comparações de um país com outros, pode ser útil para revelar certas dificuldades especiais e indicar tendências prováveis. (BREJON, 1968a, p. 32).

O autor considera importante que haja um ajustamento da demanda popular por alguns tipos de educação adequados às necessidades do desenvolvimento e destaca como “inteiramente pertinente” a proposta do Instituto Internacional de Planejamento da Educação, a qual determina que o planejamento da educação deve considerar as preferências populares por determinado ramo de ensino, mas, não havendo acordo entre as preferências populares e as necessidades nacionais, caberia à política oficial de educação a tomada de providências que facilitassem tal acordo.

Brejon (1968a, p. 34), sem querer criticar a expansão da escola secundária, destaca que as preferências das matrículas eram tradicionalmente pelas escolas que proporcionavam educação acadêmica e não pelos cursos técnicos.

Se os cursos acadêmicos gozam de um prestígio tradicional entre nós e, por esse mesmo motivo, são muito mais procurados do que os cursos técnicos, não se pode esperar que a situação se modifique espontaneamente de uma hora para a outra. Se não forem tomadas medidas apropriadas, se a política educacional permanecer inalterada, este *status quo* provavelmente perdurará por muito tempo.

Como um modo de mudar tal situação, Brejon (1968a, p. 141) concorda com a ideia de Harbison e Myers<sup>51</sup> sobre a criação de escolas secundárias de múltiplas funcionalidades, com várias escolhas para especialização, denominadas “[...] ‘ginásio único pluricurricular’ ou ginásio moderno [...]”.

<sup>50</sup> DEBEAUVAIS, Michel. Planificación de la mano de obra em los países em vias de desarrollo. *Revista internacional del Trabajo*, v. LXIX, n. 4, p. 363-389, 1964.

<sup>51</sup> HARBISON, Frederick; MYERS, Charles A. *Educação, mão-de-obra e crescimento econômico*. Tradução de Ricardo Werneck de Aguiar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

Adotando, em seu trabalho, o conceito de força de trabalho exposto por Maria José Villaça<sup>52</sup> (1967, p. 22 *apud* BREJON, 1968a, p. 37) como “[...] o conjunto de faculdades físicas e mentais latentes no homem, que o habilita a realizar qualquer atividade produtora de riqueza”, Brejon (1968a) afirma que os investimentos destinados ao aperfeiçoamento da força de trabalho pela educação se destacam entre os vários tipos de investimentos necessários ao desenvolvimento de um país. Para o autor, “[...] se a educação representa um importante fator de produção, também é verdade que ela requer investimentos consideráveis, a curto e a longo prazo [...]” (BREJON, 1968a, p. 38).

Brejon (1968a) considera os recursos humanos como uma forma de capital (capital humano), os quais seriam mais bem aproveitados na medida em que os seres humanos fossem aperfeiçoados por uma educação adequada.

Não se discute que a educação é fator básico para a solução de numerosos problemas. Considere-se a importância da preparação de uma força de trabalho que inclua elementos possuidores dos mais simples aos mais elevados graus de habilidades e de conhecimentos. Obviamente, para a sua preparação, se requer um sistema educacional racionalmente estruturado, baseados em planos próprios integrados nos de desenvolvimento econômico, a fim de que sejam atendidas, pelo sistema educacional, as mais variadas formas de necessidades de pessoal para as atividades econômicas, principalmente a preparação de mão-de-obra de alto nível, de que o país precisa. (BREJON, 1968a, p. 40).

Nessa relação que faz entre educação e desenvolvimento, o autor atribui grande importância e responsabilidade à educação, apontando, quase que em detalhes, as várias contribuições que a educação pode trazer para o desenvolvimento econômico, social e cultural de um país:

[...] cada vez mais se acentua a conveniência de considerar-se a educação um importantíssimo fator que amplia as condições culturais favoráveis ao desenvolvimento. Ela é imprescindível à elevação do nível de vida das populações, pois concorre para o aumento do poder aquisitivo, ampliação dos mercados, progresso técnico e científico, treinamento em serviço, aperfeiçoamento dos padrões de consumo, realização de invenções, inovação tecnológica, incremento do desejo renovador. Contribui igualmente para a proteção à saúde, favorecimento da auto-educação, aperfeiçoamento das aptidões humanas em geral, eliminação de doenças, superstição e ignorância, para a organização das atividades em geral, propensão à poupança e aumento da renda real. Possibilita o melhor desenvolvimento político, favorece a transmissão, a modificação ou a implantação de novos valores, assim como a formação da personalidade, melhor ajustamento do indivíduo, a ascensão social e o aperfeiçoamento dos valores humanos. Somados, os resultados da educação representam inestimável contribuição ao atendimento das necessidades da economia que, por sua vez, poderá também cooperar para o

---

<sup>52</sup> VILLAÇA, Maria José. *A força de trabalho no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1967.

aprimoramento dos valores humanos, do desenvolvimento social e cultural. (BREJON, 1968a, p. 43).

Para Brejon (1968a), o estabelecimento de prioridades é um importante fator que deve acompanhar o planejamento educacional em um determinado país. Segundo o autor, embora o desenvolvimento harmônico do sistema educacional deva constituir uma regra, em determinadas ocasiões, torna-se necessário estabelecer prioridades, a favor do maior incremento de um grau ou ramo de ensino.

O autor afirma que, em muitas ocasiões, é preciso preparar mão de obra em quantidade e variedade para o desenvolvimento econômico e social de um país, fazendo com que seja atribuída prioridade ao ensino técnico, considerando as despesas com educação como investimentos destinados ao desenvolvimento. Para o autor,

Certamente, pelo aprimoramento da força de trabalho e pela difusão de novas técnicas, pode ser conseguido um progresso mais intenso do país, justificando-se assim a atribuição de prioridade à educação técnica, em razão do importante papel que ela exerce na preparação da mão-de-obra. (BREJON, 1968a, p. 52).

No âmbito do ensino técnico, considerado pelo autor como um fator imprescindível ao desenvolvimento econômico, a prioridade seria dada aos cursos de formação de operários para oficinas de manutenção em geral e de fabricação de máquinas e motores, o que se justificaria pelo fato de que todas as fábricas, independente de sua especialidade, baseiam-se no uso de máquinas, motores e ferramentas.

A tratar sobre o ensino técnico, Brejon (1968a) aponta que seu desenvolvimento precisa ser planejado e realizado com o objetivo de solucionar não apenas as necessidades das novas taxas de reposição de pessoal, mas, também, para satisfazer ao grande número de trabalhadores que exerciam suas atividades sem o devido preparo.

Para o autor, a preparação de pessoal para atuar em determinadas atividades econômicas pode ser semelhante à oferecida em outros países, desde que corresponda a uma necessidade nacional; no entanto, a formação precisa ser adaptada às características econômicas de cada região, apoiando-se na análise das condições de crescimento do país. Para Brejon (1968a, p. 61),

Convém lembrar [...] que os sistemas e os princípios de formação de pessoal, com bons resultados em alguns países, não podem ser aplicados indiscriminadamente em outros, sobretudo quando entre eles são encontradas diferenças marcantes quanto ao nível de desenvolvimento e as características socioculturais. A preparação de pessoal deve ser adaptada às características gerais do país no qual ela se realiza, especialmente as sociais, econômicas e tecnológicas. Realmente, nos países em desenvolvimento, pode tornar-se inconveniente preconizar sistemas iguais aos adotados naqueles que

apresentam melhores condições econômicas. A experiência de outros povos pode oferecer importantes subsídios para a elaboração de programas nacionais de preparação de pessoal, mas nunca poderá substituí-los.

Brejon (1968a) afirma que não basta ampliar a rede de estabelecimentos de ensino técnico se não forem tomadas medidas que garantam a sua procura e se o sistema não for planejado e estruturado de modo a dar bom preparo aos futuros trabalhadores. Para o autor, o planejamento do ensino técnico precisa fundamentar-se no estudo metódico das possibilidades de desenvolvimento econômico do país, das necessidades de pessoal e do mercado de trabalho, devendo a diversificação dos programas de preparação de pessoal acompanhar ou até mesmo anteceder as mudanças tecnológicas e a diversificação das indústrias.

Tratando sobre os planos de ensino técnico, o autor afirma que estes, em seus aspectos gerais, devem ser nacionais, mas elaborados de acordo com as diferentes características e possibilidades das regiões do país. Segundo o autor, “o planejamento do ensino técnico não pode deixar de relacionar-se com o estabelecimento de uma política de educação que, por sua vez, deve relacionar-se com a política de desenvolvimento econômico e social e com as forças políticas em geral.” (BREJON, 1968a, p. 65).

O autor é contra o fato de os países em desenvolvimento, frequentemente, importarem métodos e programas de formação profissional dos países mais desenvolvidos, defendendo que estes sejam elaborados de acordo com as realidades e necessidades de cada país. De acordo com o autor,

Nem sempre essa medida pode apresentar bons resultados, por causa da inadaptabilidade dos métodos e programas às características de outro país. É importante que a política geral de preparação de pessoal seja integrada na política de desenvolvimento do país ao qual ela se refere, pois seu êxito dependerá da coincidência dos programas e dos métodos adotados com as realidades e as necessidades da produção e da economia do país.

A escolha dos métodos de ensino, do conteúdo dos programas dos vários tipos de preparação de pessoal, a orientação geral da formação são aspectos, portanto, que não podem deixar de corresponder às necessidades da nação à qual eles se referem. No caso brasileiro, deveriam ser consideradas as necessidades de uma ‘economia de escassez’, e a preparação ser orientada de modo a contribuir para a solução de problemas desta economia. (BREJON, 1968a, p. 84-85).

O autor defende a integração dos planos de educação técnica nos planos gerais de educação e nos econômicos, afirmando, novamente com base em Michel Debeauvais<sup>53</sup> (1964 *apud* BREJON, 1968a, p. 66), que “[...] dessa integração depende a decisão acerca da repartição conveniente de recursos entre a ‘formação do capital e a formação de homens’ e do

---

<sup>53</sup> DEBEAUVAIS, Michel. La traduction des objectifs d’emploi en objectifs d’éducation. *Tiers-Monde*, v. 5, n. 17, jan./mar. 1964.

‘mínimo de recursos que é indispensável destinar à formação de homens, a fim de atender aos objetivos econômicos fixados no plano’.”

Ao analisar os setores do ensino médio brasileiro que preparavam mão de obra relacionadas às atividades industriais<sup>54</sup>, Brejon (1968a) destaca as dificuldades encontradas pelos portadores de certificados de conclusão no curso de aprendizagem industrial para ingressar em uma das séries do curso ginásial industrial, pelo fato de o currículo do primeiro ser mais pobre que o segundo, no que se refere às disciplinas de cultura geral, dificultando, assim, a transferência de uma série para outra correspondente.

Nesse momento, o autor cita dois trabalhos de J. Q. Ribeiro que se referiam a situações semelhantes, concordando com suas ideias ao criticar essa separação feita entre as modalidades de cursos. J. Q. Ribeiro<sup>55</sup> (1952, p. 33 *apud* BREJON, 1968a, p. 99) questiona essa situação:

Com que direito social e com que base educacional científica faz-se tão completa separação entre as formações dadas aos que ingressam nos cursos secundários e aos que ingressam nos cursos profissionais, se ambos os grupos estando na mesma faixa de idade e tendo os mesmos problemas, devem ser tratados com as mesmas técnicas e, além disso, devem ter as mesmas oportunidades de formação geral e de escolha profissional?

Para o autor, “[...] tanto uma quanto outra estrutura deverão ser planejadas de maneira que não permitam hiatos, redundâncias ou demoras, e evitem o estabelecimento de barreiras artificiais entre as peças, a fim de que a passagem de uma para a outra se faça natural e simplesmente’.” (RIBEIRO, J. Q., 1954, p. 9 *apud* BREJON, 1968a, p. 99)<sup>56</sup>.

Brejon (1968a) defende que devem ser oferecidas oportunidades para todos que queiram ou possam cursar alguma modalidade do ensino técnico, sem dificultar o acesso, embora nem todos consigam chegar aos melhores postos, pois, “[...] esse objetivo só deverá ser alcançado pelos que legitimamente dele forem merecedores.” (BREJON, 1968a, p. 99).

---

<sup>54</sup> Segundo Brejon (1968a), a preparação da mão de obra de nível médio mais diretamente relacionada com as atividades industriais era realizada no Brasil, na época, em quatro setores principais: o sistema de educação pública e particular; o da preparação no próprio emprego; o que abrangia os serviços sociais de aprendizagem, representado especialmente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); e o conjunto de cursos de caráter mais prático e não articulados com o sistema formal de ensino. Em seu trabalho, o autor analisa principalmente os setores da educação pública e particular e o da preparação no próprio emprego. Com relação ao SENAI, o autor afirma que este, “[...] pela sua singularidade, demanda [...] estudos especiais que fogem ao âmbito do presente trabalho.” (BREJON, 1968a, p. 87).

<sup>55</sup> QUERINO RIBEIRO, J. *Pequenos estudos sobre grandes problemas educacionais*: alguns aspectos do ponto de vista da administração escolar. São Paulo: USP, 1952.

<sup>56</sup> QUERINO RIBEIRO, J. Racionalização do sistema escolar: contribuição para o estudo das Diretrizes e Bases. *Cadernos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP*, n. 7, 1954.

Tratando sobre a relação entre formação técnica e formação geral, Brejon (1968a, p. 103-104) faz mais um destaque sobre a contribuição da educação para o desenvolvimento e, também, para a formação completa do homem.

Atualmente, considera-se cada vez mais significativa a contribuição da educação para o desenvolvimento, pois além de transmissora de herança cultural, ela se encarrega de preparar o caminho para a inovação dos conhecimentos e a aceleração do progresso social, técnico e científico, em geral.

Todavia, o fato de admitir-se a contribuição da educação, para a criação de condições mais favoráveis ao desenvolvimento, não significa que se deva restringi-la à preparação de quadros técnicos, científicos e administrativos de todos os níveis. Pelo contrário, seu objetivo é mais amplo: mesmo quando visa a propósitos mais definitivamente utilitários, a educação nunca deixa de contribuir para a formação mais completa do homem.

Para Brejon (1968a), quanto mais aprofundada for a formação geral do educando, maior poderá ser a contribuição da educação, para que se torne mais fácil e rápida a especialização em um determinado campo profissional, pois “[...] todo ensino técnico, bem orientado, racionalmente conduzido, pode contribuir para a elevação do nível de cultura geral do educando e da sua capacidade profissional [...]” (BREJON, 1968a, p. 104).

Defende que todo ensino especializado deve apoiar-se em uma formação geral e que a educação técnica necessita de maior significado, servindo, também, para desenvolver a capacidade de reflexão, de iniciativa e a personalidade do educando.

Pode-se afirmar que a formação geral é que proporcionará ao educando uma capacidade maior de ajustar-se ao futuro ambiente de trabalho, de aprender melhor os problemas, de desenvolver-se pela auto-educação, de criar atitudes favoráveis ao trabalho e à ambição de progredir. Inegavelmente, muitos conhecimentos gerais de base se tornam indispensáveis à preparação do técnico: poderão ser utilizados, direta ou indiretamente, durante toda a vida, e servirão inclusive para a aquisição de certas capacidades necessárias à ação, ao desenvolvimento do espírito criador e crítico e de raciocínio mais refinado. (BREJON, 1968a, p. 107).

Brejon (1968a, p. 109) destaca a sua posição a respeito da formação técnica e da formação geral nos cursos técnicos:

Querem alguns que o ensino industrial, por exemplo, se identifique apenas com as ferramentas, com as máquinas, dando ênfase a uma concepção estreita e unicamente utilitária de aprendizagem. Outros se inclinam a ceder a uma tendência diametralmente oposta, afastada da produção e da evolução técnica. Mas, é entre os dois extremos que se deve procurar uma estrutura, uma organização e uma orientação geral para o ensino técnico, a fim de que ele possa realizar a sua missão econômica e humana.

Segundo Brejon (1968a), os programas de treinamento de pessoal podem variar em profundidade, em duração, em método etc., e em alguns casos o treinamento no emprego é

mais conveniente e suficiente para preparar trabalhadores para uma série de atividades, enquanto que em outros é necessário uma boa preparação escolar.

Com relação à preparação do pessoal, afirma que o emprego de métodos adequados de formação possibilita a maior economia de tempo e de recursos financeiros, destacando a necessidade de elaboração de métodos mais rápidos e eficientes para essa preparação. Segundo o autor,

O estudo das várias modalidades de formação técnica interessa muito especialmente, quando se pretende atingir melhores resultados com economia de recursos. A redução dos custos de formação, sem redução da produtividade, ou mesmo com seu acréscimo, tem sido considerada uma questão essencial para o planejador e o administrador escolar. Sem dúvida, o emprego de métodos mais adequados de formação conduzirá a maior economia de tempo, de mão-de-obra e de recursos financeiros. (BREJON, 1968a, p. 82-83).

Esta afirmação aproxima-se da feita por J. Q. Ribeiro (1952), quando este afirma que além do aproveitamento integral de todos os recursos disponíveis, os professores precisam utilizar os melhores processos para que os alunos tenham maior aproveitamento, obtendo o melhor rendimento com o mínimo de dispêndios e esforços.

Referindo-se ao treinamento dentro da empresa, Brejon (1968a) afirma que este não pode ser considerado separadamente das características gerais da região ou do país que é praticado, mas que algumas características do processo de treinamento apresentam semelhanças de um país para outro, abrindo a possibilidade de ser aproveitada a experiência de outros países. Segundo o autor, “[...] alguns métodos que provaram bem num determinado país podem ser adaptados a países de diferentes padrões econômicos e culturais. É o caso do método T.W.I. (*Training Within Industry*), utilizado com êxito em nosso meio.” (BREJON, 1968a, p. 117).

Nesse momento, Brejon (1968a) destaca que o TWI foi amplamente difundido no Brasil e aplicado em várias situações, considerando-se, inclusive, a possibilidade de adaptá-lo ao ensino e à Administração Escolar, apontando o trabalho de Mascaro (1957a), como um exemplo desta tentativa de adaptação.

Brejon (1968a) considera que a preparação profissional deve ser realizada com vistas à situação das empresas, destacando, então, a importância da maior integração entre a escola e a empresa, a qual pode realizar-se de inúmeras maneiras, sem se reduzir à realização de visitas e estágios de estudantes.

Segundo Brejon (1968a), a maior integração entre a escola e a empresa, quando racionalmente conduzida, pode ser altamente conveniente tanto para os alunos quanto para os



industriais e para os professores. No caso dos alunos, além do contato com a situação real dentro da empresa, existe a possibilidade de conhecer modernos equipamentos, os quais as escolas normalmente não tinham condições de possuir devido aos preços elevados.

Ao fazer uma “análise quantitativa e qualitativa do ensino industrial” visando a oferecer “algumas contribuições para a racionalização e a administração do sistema escolar”, Brejon (1968a) procura destacar os pontos negativos do ensino industrial, já que os pontos positivos, segundo o autor, eram bastante conhecidos, graças, sobretudo, à publicidade que era dada pelos poderes públicos. Entre os pontos negativos, destaca a insuficiente relação deste ramo de ensino com as necessidades econômicas e a ausência de boa política e de planejamento educacionais, o que eram agravados pela falta de melhor racionalização do sistema.

Ao se referir às políticas educacionais para expansão do sistema de ensino industrial, destaca o período em que esteve vigente a Lei Orgânica, no qual as matrículas eram muito reduzidas e a taxa de evasão era muito alta, revelando um baixo índice de produtividade.

Afirma que, embora insistisse em analisar os aspectos relacionados ao ensino técnico de nível médio, reconhecia que o problema das deficiências da educação no Brasil, em suas relações com o desenvolvimento, envolvia todo o sistema escolar, o qual não correspondia de modo conveniente às necessidades sócio-econômicas. Segundo o autor, muitos males do sistema educacional eram consequência da ausência de planejamento sistemático da educação.

Ao fazer uma análise sobre a distribuição de escolas e de cursos técnicos no Brasil, o autor considera os dados referentes ao Estado de São Paulo, que, em 1964, possuía praticamente metade das escolas industriais do país (do total de 207 escolas industriais no Brasil, 102 estavam localizadas no Estado), destacando o fato de que alguns cursos eram necessários à formação de pessoal para determinados setores do mercado de trabalho, mas existiam em número insuficiente no Estado, enquanto outros cursos formavam técnicos industriais em grande número, mas o mercado de trabalho já estava saturado para os mesmos.

Com base nesses dados, afirma que a expansão do sistema de ensino em geral, além de insuficiente, não foi planejada para o atendimento das necessidades dos setores mais carentes de pessoal. Para o autor,

A criação de novos cursos, ou a substituição de alguns já existentes, traria a vantagem de despertar o interesse de um maior número de jovens e de melhor atender às demandas de mão-de-obra. Neste particular, parece haver falhas de natureza administrativa, quer na direção das unidades, que nem

sempre se empenha em manter os cursos mais convenientes em cada escola, quer por parte dos órgãos centrais, que nem sempre procuram simplificar o processo burocrático de modo a permitir a indispensável flexibilidade do sistema de ensino, para que ele possa melhor satisfazer às necessidades de mão-de-obra e aos interesses dos educandos, coincidentes, nos casos em apreço. (BREJON, 1968a, p. 55).

A partir do ano de 1960, as matrículas no ensino industrial começaram a crescer acentuadamente, sendo o período de maior crescimento desde sua implantação, até aquele momento. A explicação dada pelo autor para esse crescimento das matrículas foi a transformação dos cursos industriais básicos em cursos ginásiais industriais. A respeito destes últimos, Brejon (1968a, p. 152) afirma:

Não pretendemos realizar qualquer julgamento de valor; pretendemos apenas afirmar que, se os cursos ginásiais industriais passaram a ser mais procurados, tal fato vem ocorrendo pelos mesmos motivos que determinam a procura dos cursos ginásiais secundários, pois ambos oferecem os mesmos direitos, inclusive o de prosseguimento de estudos aos seus concluintes. Há, portanto, uma total equivalência entre ambos. E, como sabemos, existe forte pressão social para o aumento de vagas na escola média, sobretudo na secundária, que serve especialmente às classes médias e abastadas, sobretudo porque elas acreditam na eficiência da escola secundária como fator de mobilidade social.

Mesmo destacando o grande crescimento das matrículas no ensino industrial, considera que a rede de ensino industrial no Brasil não vinha atendendo às necessidades crescentes de técnicos e operários qualificados dos setores industriais.

Com base em um levantamento da mão de obra industrial do Estado de São Paulo, realizado em 1965, Brejon (1968a) destaca que a maior parte dos estabelecimentos industriais pertenciam ao grupo de indústrias mecânicas e de material elétrico, sendo esse setor o que apresentou o maior aumento de mão de obra, especialmente devido ao desenvolvimento das indústrias automobilísticas e de autopeças.

Ao defender que as matrículas no ensino industrial fossem realizadas nos cursos mais necessários, faz referência, então, ao curso de Máquinas e Motores, afirmando:

Há necessidade urgente, podemos afirmá-lo, de que os planos se concretizem rapidamente, outros cursos sejam abertos e incrementadas as matrículas nos existentes. Considere-se que este setor de atividades está intimamente relacionado com o desenvolvimento do país, abrange a produção de equipamentos industriais, maquinaria mecânica, máquinas e equipamentos rodoviários, veículos, implementos agrícolas, utilidades domésticas, material ferroviário, maquinaria elétrica, construção naval etc. (BREJON, 1968a, p. 165).

Mesmo verificando a maior necessidade de técnicos para esse setor específico, o autor destaca que outros setores também estavam precisando de mão de obra naquele

momento, apontando, então, a grande escassez de técnicos no Brasil. Segundo Brejon (1968a, p. 170), “[...] com o desenvolvimento industrial, a qualidade do operário qualificado deve ser apreciavelmente melhorada, fato a evidenciar o alto interesse que apresenta a sua preparação racional para o desenvolvimento industrial.”

Ao analisar a contribuição do Estado de São Paulo quanto à formação de técnicos de nível médio e operários qualificados, devido ao destaque do Estado no que se refere ao número de escolas mantidas pelo poder estadual e à importância do seu parque industrial, o autor encontra uma diferença entre a categoria sócio-econômica dos alunos dos cursos industriais básicos, analisados em sua pesquisa de Doutorado, e dos alunos dos ginásios industriais, analisados na Livre-Docência. Afirma ter bons motivos para acreditar que os ginásios industriais são frequentados por alunos de categoria sócio-econômica mais elevada, ao contrário dos alunos dos cursos básicos industriais, que eram procurados por candidatos cujos pais pertenciam à classe de modesta condição econômica. No entanto, “[...] a situação modificou-se substancialmente com relação ao ginásio industrial, ‘que não forma o operário qualificado’, como o fazia o curso industrial básico.” (BREJON, 1968a, p. 172).

Destaca que alguns professores do ginásio industrial afirmavam que o curso melhorou “socialmente”, completando que “realmente, as escolas passaram a ser mais procuradas e houve incremento das matrículas, mas, retrocedeu, quanto ao aspecto ‘preparo da mão-de-obra’ imediatamente utilizável [...]” (BREJON, 1968a, p. 172).

As reduzidas taxas de conclusão de curso nas escolas industriais e as taxas de evasão escolar constituíam índices reveladores do baixo nível de produtividade do sistema de ensino industrial. O autor acredita que, devido ao número tão reduzido nas conclusões de curso, o custo médio por aluno diplomado era muito elevado.

Sobre esse fato, o autor comenta que “seria muito interessante a verificação do custo médio por aluno diplomado, *objetivo do nosso próximo trabalho.*” (BREJON, 1968a, p. 174, grifo nosso). No entanto, não foi encontrado nenhum trabalho do autor referente a esse assunto que tenha sido realizado posteriormente a essa indicação.

Na entrevista concedida, como foi visto anteriormente, Anita Fávoro Martelli (APÊNDICE A) afirma que Brejon defendeu uma tese para Professor Titular, mas seu trabalho não foi publicado. Pode-se inferir, então, que esse “próximo trabalho” ao qual Brejon (1968a) faz referência em sua Livre-Docência é o que foi desenvolvido como tese para Professor Titular.

Pela análise realizada sobre a contribuição do Estado de São Paulo quanto à formação de técnicos de nível médio, o autor conclui que a contribuição do Estado não é

satisfatória, afirmando que ainda havia muito a ser realizado em favor da racionalização do ensino industrial, a fim de que este pudesse contribuir melhor para o desenvolvimento do país.

Resumindo: há muito por fazer no ensino industrial, em favor da sua administração, do *planejamento*, da *organização*, da *assistência à execução* e da *avaliação dos resultados* obtidos. Para isso, não se pode dispensar o melhor conhecimento da estrutura dos órgãos administrativos, da estrutura das escolas, dos seus métodos de trabalho, da solução dada aos numerosos problemas que surgem continuamente. A racionalização de todas as atividades deve constituir objetivo constante dos responsáveis pelo ensino industrial, a fim de que se obtenha um maior rendimento qualitativo e quantitativo deste ramo de ensino, importantíssimo para o desenvolvimento do país. (BREJON, 1968a, p. 176, grifo nosso).

O trecho grifado na citação acima destaca algumas operações do processo administrativo. Em momento anterior, tratando sobre o treinamento de trabalhadores para atividades relacionadas com processos de produção em massa, o autor também menciona tais processos administrativos: “Interessante observar que a própria produção em massa é apenas uma parte de uma série de atividades que demandam estudos de *planejamento*, *organização*, *execução*, *coordenação* e *controle* de numerosas outras atividades.” (BREJON, 1968a, p. 115-116, grifo nosso). Anteriormente, em seu Doutorado, também não deixou de considerar tais operações.

Como foi mostrado anteriormente, J. Q. Ribeiro (1952), com base em Fayol, divide os processos da Administração Escolar em três fases: antes (planejamento, previsão e organização), durante (comando e assistência à execução) e depois (medição). Pode-se afirmar, então, que Brejon (1962a, 1968a), assim como Mascaro (1959a, 1960a), segue a tese de J. Q. Ribeiro (1952) ao destacar a importância desses processos para a racionalização do ensino industrial.

Na tese de Livre-Docência de Brejon (1968a) não foi encontrada nenhuma referência à Teoria de Administração Geral de autores estrangeiros, mas são citadas três obras de J. Q. Ribeiro, sendo uma delas a sua tese para provimento da Cátedra, “Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar” (1952). Contudo, mesmo não fazendo referência à Teoria Geral da Administração elaborada por autores estrangeiros, como uma forma de adaptá-las à Teoria da Administração Escolar no Brasil, o autor toma como base para sua análise muitos trabalhos desenvolvidos para a realidade de outros países. Pode-se afirmar, então, que Brejon segue, de certa forma, a mesma linha de pensamento de J. Q. Ribeiro.

De acordo com Sander (1977, p. 22) “o esforço mais significativo para incorporar a avaliação do investimento em educação dentro da análise econômica do desenvolvimento global [...]” foi realizado na década de 1960, indicando entre as contribuições mais relevantes

os estudos de Gary S. Becker, Edward S. Denison, Jacob Mincer, Burton A. Weisbrod, Theodore Schultz e Frederick Harbison, sendo estes dois últimos, juntamente com os estudos de Michel Debeauvais, muito utilizados por Brejon (1968a) em sua análise sobre os recursos humanos, ensino técnico e desenvolvimento no Brasil.

#### ***4.4 Contribuições de Moysés Brejon em outras publicações na área da Administração Escolar***

Além das teses de Doutorado e Livre-Docência, foram poucas as publicações de Brejon encontradas no período em análise, comparando-se com a quantidade de publicações de Mascaro. Sendo assim, as características dos dois autores destacadas nas entrevistas, ou seja, a dinamicidade de Mascaro e a timidez de Brejon, podem ser percebidas, também, em suas publicações<sup>57</sup>.

Dois de seus artigos publicados, “A ocupação do pais dos candidatos às escolas industriais na cidade de São Paulo” (1962b), e “A educação geral e a educação técnica” (1968c) reproduzem partes de suas teses de Doutorado e Livre-Docência, respectivamente. O texto publicado em 1965, intitulado “Educação, fator de produção”, traz algumas ideias discutidas posteriormente em sua tese de Livre-Docência, demonstrando a importância da educação para a formação de recursos humanos para o desenvolvimento do país.

No trabalho intitulado “O ensino técnico e o projeto” (1960), o autor faz uma análise do projeto de Lei nº 2.222-C, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando, especialmente, os itens constantes no Capítulo III, referente ao ensino técnico de grau médio. O autor afirma que a análise do projeto mostra graves riscos que o sistema nacional de educação poderia correr caso fosse aprovado, apontando que o mesmo continha dispositivos anticonstitucionais e antiliberais e alguns tópicos contrariavam os princípios pedagógicos, enquanto outros eram excessivamente regulamentadores e inconvenientes. No que se refere ao ensino industrial, o autor destaca que as deficiências, lacunas e impropriedades do projeto deveriam deixar a todos prevenidos quanto aos desastrosos resultados que se poderia esperar se o mesmo viesse a se transformar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do país.

---

<sup>57</sup> Durante o levantamento bibliográfico, pode-se perceber que a publicação de Moysés Brejon que teve mais destaque foi “Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus”, cuja organização ficou sob sua responsabilidade e no qual tem um capítulo de sua autoria, intitulado “O ensino de 1º e 2º graus e a qualificação para o trabalho”, mas não foi incluído no presente trabalho por ser uma publicação de período posterior ao estipulado para análise, sendo sua primeira edição de 1973.

O primeiro trabalho de Brejon (1953) enquanto membro da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada é intitulado “Cursos noturnos e bolsas de estudo: inquérito entre alunos do curso noturno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo”. Esse estudo, segundo afirmação de José Querino Ribeiro na apresentação do mesmo, foi seu “[...] trabalho de estréia, modesto mas consciencioso, um desenvolvimento auspicioso de atividade de pesquisa de que tanto carece o setor da Administração Escolar.” (BREJON, 1953, p. 2).

Na época, segundo Brejon (1953), tinham sido criados cursos noturnos na USP, o que fez surgir muitas discussões a respeito da conveniência de sua existência, sendo alguns favoráveis e outros contrários, havendo, ainda, os que defendiam sua substituição pelo sistema de bolsas de estudo em larga escala, a fim de que seus alunos pudessem frequentar o curso diurno. Segundo o autor,

Em virtude desta diversidade de opiniões resolveu a Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada *incumbir* o seu auxiliar, Lic. Moysés Brejon, de fazer um levantamento da opinião dos mais interessados, os alunos que, regularmente matriculados, cursem a Faculdade à noite. (BREJON, 1953, p. 5-6, grifo nosso).

Pode-se inferir, pelo trecho em destaque na citação acima, que os trabalhos realizados pelos assistentes nem sempre eram por iniciativa própria, mas por uma incumbência da Cadeira.

Para realizar o levantamento dos dados necessários a sua pesquisa, foi organizado um questionário que foi distribuído entre os alunos da Faculdade.

Tratando sobre os motivos pelos quais o aluno escolheu o curso noturno e não o diurno, chegou-se à conclusão de que a grande maioria dos alunos preferiam o curso noturno porque trabalhavam, o que, segundo o autor, era considerado por alguns professores um fator prejudicial aos cursos noturnos no que diz respeito à sua eficiência, já que os alunos não teriam tempo suficiente para se dedicarem aos estudos.

Ao questionar se uma bolsa de estudo permitiria que o aluno se transferisse para o curso diurno e o motivo, constatou-se que a maioria se transferiria para o diurno. Verificando sobre o valor aproximado que deveria ser a bolsa, o autor afirma que, do ponto de vista orçamentário, o sistema de bolsas seria desvantajoso para os cofres públicos, levando em conta as despesas que adviriam com sua instituição e o que realmente era gasto com os cursos noturnos.

Segundo o autor, a manutenção dos cursos noturnos importava despesas menores do que as relativas ao diurno e os gastos *per capita* decresciam à medida que as matrículas

creciam. Considerando a despesa *per capita*, o autor afirma que mesmo bolsas com um valor baixo, cuja quantia não satisfaria a maior parte dos interessados, trariam maiores gastos do que os realizados nos cursos noturnos. Sendo assim, o autor afirma que com a extinção dos cursos noturnos e a instituição de bolsas de estudo, muitas pessoas não poderiam cursar a Faculdade.

O autor traz algumas conclusões a respeito do assunto, sendo que em sua principal conclusão, afirma:

Baseada nesses dados colhidos entre os alunos do curso noturno, *a Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade é levada a crer* que esse curso, ainda que necessitando de reajuste na sua diferenciação do curso diurno, resolve um problema de grande importância para muitos daqueles indivíduos que buscam aperfeiçoamento nos cursos da Faculdade. (BREJON, 1953, p. 14, grifo nosso).

O segundo trabalho de Brejon publicado enquanto assistente da Cadeira intitula-se “Concurso de ingresso no magistério secundário e normal: resultados de uma pesquisa”, de 1955, e foi realizado em colaboração com J. Q. Ribeiro e José Severo de Camargo Pereira.

O início do trabalho deu-se em 1949, quando da realização de concursos para provimento de vagas no magistério oficial de grau médio do Estado de São Paulo, os quais destacaram-se pelo número de vagas e de candidatos inscritos, assim como pelos movimentos de classe e políticos que provocaram. Na apresentação do trabalho, J. Q. Ribeiro destaca:

[...] desde os primeiros momentos sentimos que seria imperdoável, em virtude de nossas responsabilidades de professor de Administração Escolar e de certas facilidades que a condição de membro de uma das bancas examinadoras oferecia, deixar de colher, mesmo que fosse para estudos futuros, o material que se nos apresentava. E o fizemos movidos ainda e especialmente pelo interesse e pela responsabilidade que as faculdades de filosofia em geral, e a nossa em particular, têm na solução dos problemas do ensino médio. (RIBEIRO, J. Q.; PEREIRA; BREJON, 1955, p. 5).

Ainda na apresentação, J. Q. Ribeiro destaca que várias dificuldades atrasaram o estudo do material, o que justifica sua publicação somente em 1955. A primeira elaboração dos dados e uma redação provisória dos resultados chegaram a ser feitas por diferentes auxiliares da Cadeira, sendo elas Maria de Lourdes Santos Machado, Adelaide Peters Lessa e Vera Maria Beltrão; no entanto, essa redação provisória permaneceu guardada até 1954, quando Brejon e Pereira, assistente da Cadeira de Estatística, se interessaram e se propuseram a recomençar o trabalho. Os dados colhidos e a redação provisória foram passados a eles, para que fizessem a revisão estatística e os reajustes na apresentação dos resultados. A respeito da colaboração de Brejon e de Pereira, J. Q. Ribeiro afirma:

A mentalidade do especialista em Estatística e o entusiasmo e dedicação do 'debutant' [Brejon] levaram a revisão a tal extensão e rigor que acabaram por chegar a uma verdadeira e completa reelaboração do trabalho. Assim e por isso é que este volume, que deveria ser apenas de nossa autoria [J. Q. Ribeiro], sai a luz, por uma simples questão de honestidade e justiça, sob nossa responsabilidade, de José Severo de Camargo Pereira e de Moysés Brejon. (RIBEIRO, J. Q.; PEREIRA; BREJON, 1955, p. 6).

O recrutamento é destacado como um dos primeiros problemas da administração de pessoal, sendo que na administração da escola pública o concurso era a forma preferida, razão pela qual o fato de se analisar suas práticas e seus resultados era considerado como uma contribuição valiosa.

A administração escolar paulista tem uma longa experiência na prática dos concursos mas não em dado ao estudo objetivo deles o cuidado que exigem, pois, as reformas que se têm sucedido vem sempre baseadas em opiniões e pareceres não fundados suficientemente em pesquisa rigorosamente científica.

Creemos que o presente trabalho é o primeiro que se faz com a necessária cautela e objetividade, no setor do ensino secundário e normal. (RIBEIRO, J. Q.; PEREIRA; BREJON, 1955, p. 7).

Quando, em 1949, a administração escolar paulista passou a cumprir o preceito constitucional do provimento por concurso das cadeiras do magistério secundário oficial, surgiram muitos argumentos e opiniões, muitas vezes contrários, para orientar a tarefa dos legisladores. No entanto, não havia bases objetivas para fundamentar uma legislação que fosse justa em relação ao interesse público, mas mesmo assim a lei e o regulamento dos concursos se efetivaram.

Houve um grande alvoroço em torno das vantagens que deviam ser dadas ao licenciados por faculdade de filosofia, os quais entravam em massa na competição com os professores auto-didatas, normalistas e outros não qualificados especificamente pela primeira vez, sendo que todos estes contrapuseram seus argumentos na Assembleia Legislativa, na Secretaria da Educação e até nos tribunais.

Foi principalmente por isso que nos dispusemos a reunir o material necessário que permitiu ajuizar, além das opiniões, se a qualificação dos licenciados era de fato superior à dos demais concorrentes; se a formação didática dos normalistas lhes daria vantagem sobre os licenciados no concurso; se, afinal, o comportamento dos competidores dos diferentes grupos, durante as provas, poderia dar alguma base para futuros reajustamentos que não se fundassem apenas no empirismo e nas opiniões. (RIBEIRO, J. Q.; PEREIRA; BREJON, 1955, p. 8).

O estudo tinha como finalidades realizar um estudo comparativo entre licenciados e não-licenciados, entre interinos e não-interinos, entre normalistas e não-normalistas, realizar



um estudo crítico do sistema de aprovação em vigor na época, estudar as relações entre número de vagas e número de inscritos, relações de competição entre os candidatos dos dois sexos, preparação profissional etc. Para tanto, os autores colheram dados nas publicações oficiais, para as informações relativas às cadeiras em concurso e para alguns dados relativos aos candidatos, e nos processos de inscrição nos concursos, para a maior parte das informações relativas aos candidatos. Com relação aos resultados, assim é destacado no texto:

Sob rigorosa análise estatística, [...] temos agora base para asseverar que: a) os licenciados provaram melhor do que os não-licenciados; b) a capacidade didática dos normalistas não é superior ao dos licenciados; c) a diferença de sexo não pesa significativamente; d) as faculdades de filosofia são instituições convenientemente preparadas para qualificar professores do magistério médio, na base do sistema de recrutamento por concurso de títulos e provas. (RIBEIRO, J. Q.; PEREIRA; BREJON, 1955, p. 8).

Neste trabalho ficou bastante destacada a importância da estatística no levantamento dos dados, mas na maioria dos trabalhos de Brejon nota-se essa relevância, vista como uma forma de dar mais cientificidade ao estudo.

É possível afirmar que o trabalho de Brejon que aborda a Teoria da Administração Escolar de maneira mais aprofundada é o intitulado “Inspeção Escolar e Administração”, de 1958.

J. Q. Ribeiro apresenta o trabalho da seguinte maneira:

Ao auxiliar de ensino, Lic. Moysés Brejon, que exerce também a função de assistente extranumerário da Cadeira (função que, diga-se de passagem, é, dentre todas as possíveis na nossa Faculdade, a que oferece menores vantagens pessoais e revela maior dedicação à causa do ensino) confiamos este ano, como já vínhamos fazendo nos anteriores, o tratamento de alguns tópicos do programa do curso de Administração Escolar, na parte de ‘Problemas especiais’. Um desses tópicos – Inspeção – desenvolvido no primeiro semestre foi objeto de muitas buscas bibliográficas, elaborações de planos e discussões em sala de aula e pareceu-nos (a ele e a mim) digno de registro em um dos nossos ‘Cadernos’ porque encerra uma exposição crítica daquela função escolar quase sempre em foco pelas dificuldades e responsabilidades que encerra. (BREJON, 1958, p. 5).

Na época, o Departamento de Educação da FFCL oferecia cursos de atualização para seus inspetores, com a colaboração do INEP e do CRPE-SP. A respeito disso e do trabalho desenvolvido por Brejon (1955), José Querino Ribeiro, ainda na apresentação, destaca que por mais essa razão pareceu oportuna a publicação do trabalho, o qual é o resumo do curso dado.

Com relação à bibliografia utilizada por Brejon (1958), esta era considerada atualizada e proveitosa para todos os estudiosos do assunto. Nesse trabalho, o autor, além de resgatar as concepções de J. Q. Ribeiro (1952) sobre Administração Escolar, analisa algumas

ideias de Jesse B. Sears (1950), “*The nature of the administrative process*” (A natureza do processo administrativo), que é uma das bibliografias utilizadas por J. Q. Ribeiro (1952) para o desenvolvimento de sua Teoria de Administração Escolar. O autor cita, ainda, trabalhos de Carneiro Leão, Robert Dottrens, Vaclav Prihoda, Chester T. Mc Nerney, Ernest O. Melby, Martin Rodrigues Vivanco, Hernandes Ruiz, Roberto C. Hammock e Ralph S. Owings.

Ao tratar sobre a função da escola e da inspeção, destaca:

Cada vez mais, compete à escola, no desempenho de sua função, respeitar a natureza humana e subordinar-se às diretrizes científicas, para alcançar melhores resultados. A tarefa de verificar a ação da escola, para melhorá-la, surge como um imperativo indispensável. E essa tarefa cabe, em grande parte, à inspeção que, baseando-se numa filosofia e numa política de educação e utilizando-se de meios adequados dá **assistência à execução** e passa a **verificar e medir os resultados**. (BREJON, 1968, p. 8, grifo do autor).

Destaca, ainda, o fato de que a expressão “assistência à execução” estava sendo empregada pela Cadeira para designar uma das fases do processo administrativo, a partir da proposição feita por J. Q. Ribeiro (1952).

Ao definir o conceito de inspeção, o autor destaca que ela já havia tido o sentido de inspeção “policial” e “fiscalizadora” do trabalho dos professores, mas que naquele momento procurava substituir essa característica por uma cooperação entre estes e os inspetores, visando ao aperfeiçoamento de todas as atividades e, conseqüentemente, a um melhor rendimento delas, com uma satisfação geral. Brejon (1958, p. 10) afirma que “pode-se dizer que a inspeção no sentido de ‘fiscalização’ corresponde ao conceito antigo de educação e, compreendida como ‘assistência à execução’, corresponde ao conceito moderno.”

Aponta trabalhos que vinham tratando sobre a inspeção como sinônimo de supervisão, mas que esta última abarcava algumas atividades muitas vezes não atribuídas aos inspetores, como a seleção e revisão dos objetivos da educação, embora os inspetores pudessem participar dela direta ou indiretamente.

Fazendo uma relação entre inspeção e administração, o autor destaca que era comum considerar-se a inspeção como o aspecto policial da administração, concepção esta condenada especialmente pelos administradores, os quais procuravam desenvolver o conceito de inspeção como uma forma de auxílio, de assistência aos professores e também a outros participantes das atividades escolares.

Afirma ser o administrador o elemento chave em qualquer programa de inspeção, considerando-o como o maior responsável pelo bom desenvolvimento dos trabalhos escolares. Com relação ao inspetor, Brejon (1958, p. 11, grifo do autor) destaca:

O inspetor, considerado como um auxiliar da administração, realiza, muitas vezes, todos os trabalhos do processo administrativo, principalmente aqueles relacionados mais diretamente com as atividades que se exercem **'durante o processo de escolarização'**, a saber: **o comando e a assistência à execução**. É pois, desejável que a inspeção se caracterize principalmente como uma forma de assistência à execução, mormente se considerarmos o seu conceito moderno.

Com base no estudo de J. Q. Ribeiro (1952), destaca as tarefas da assistência à execução: estimulação, orientação, coordenação e controle.

É interessante destacar que Brejon (1958), quando trata sobre a coordenação, faz referência ao trabalho de J. Q. Ribeiro e Mascaro intitulado "Administração escolar, função de grupos e não de indivíduos", publicado em 1952 no livro "Pequenos estudos sobre grandes problemas educacionais: alguns aspectos do ponto de vista da Administração Escolar". Brejon (1958, p. 12, grifo do autor) afirma:

[...] quando se examina o problema da cooperação entre administradores e inspetores verifica-se que suas funções não podem ser nitidamente separadas. Há, necessariamente, uma íntima relação entre elas. Pode-se dizer que a inspeção no seu conceito moderno é **'uma função de grupos e não de indivíduos'**, afirmação já feita com acerto relativamente à Administração Escolar.

Ao tratar sobre a administração dos serviços de inspeção, o autor aponta a necessidade de serem atendidas as funções de cada uma das fases do processo administrativo, ou seja, planejamento, organização, assistência à execução, coordenação e controle.

No que diz respeito à função pedagógica dos inspetores, o autor enumera a assistência aos professores, as visitas, a reunião de professores e aulas de demonstração.

Brejon (1958) aborda, ainda, a avaliação dos resultados, que está incluída no campo do controle, a última fase do processo administrativo, considerando-o como uma necessidade indispensável em todos os sistemas escolares, devendo ser entregues a especialistas que passam a exercer tal função juntamente com outras da assistência à execução.

O autor destaca que a avaliação não deve ser um fim em si mesma, mas um meio para auxiliar no alcance de um melhoramento geral dos processos educativos, considerando que a avaliação do professor unicamente como diretor da aprendizagem não é satisfatória. Para o autor, a avaliação dos resultados não pode ser dispensada porque pode servir de base para substituição de processos empregados por outros mais apropriados ou para aperfeiçoamento dos mesmos.

No trabalho intitulado “Alguns aspectos da formação de Administradores Escolares”, Brejon (1968b) destaca o grande desenvolvimento verificável nos sistemas educacionais da maioria dos países e a necessidade que vinha surgindo da boa administração das atividades escolares. Afirma que “se as instituições crescem e tornam-se mais complexas, o mesmo ocorre com as funções do administrador, cuja formação também passa a apresentar maiores dificuldades.” (BREJON, 1968b, p. 42).

Afirma, ainda, que o interesse pela formação de administradores escolares não estava acompanhando o desenvolvimento dos sistemas educacionais, enfatizando que a organização do ensino apresentava as características de uma das empresas mais poderosas existentes.

O autor apresenta algumas dificuldades no ensino da administração como disciplina acadêmica, afirmando que estas surgem, dentre outras razões, porque muitos conhecimentos de administração são apresentados de maneira insatisfatória. Dentre outras, destaca as dificuldades para elaboração de um corpo de conhecimentos objetivos e passíveis de aplicação geral e, também, a insuficiente autonomia da disciplina e a imprecisão terminológica desse campo de estudo.

Com relação aos cursos voltados à formação de administradores escolares para o exercício das atividades práticas de administração, afirma que surgem obstáculos quanto à constituição de um plano de ensino.

Citando André Molitor (1958, p. 8)<sup>58</sup>, Brejon (1968b, p. 43) faz distinção entre os problemas do ensino da administração e os problemas da formação de administradores:

O ensino é apenas uma parte da formação do administrador e pode, inclusive, não visar à formação de administradores. Esta, que pode apresentar aspectos totalmente alheios ao ensino, é um ‘processo global e complexo que inclui todas as medidas tomadas para pôr um homem em condições de preencher a função social considerada’.

Brejon (1968b, p. 44) destaca a quase inexistência de cursos destinados à formação de administradores escolares, naquela época, no Brasil, defendendo a necessidade de preparar-se administradores em número suficiente e aptos para o exercício das inúmeras funções administrativas em todos os graus e ramos do sistema escolar.

Em concordância com afirmações feitas por Mascaro (1961c) e J. Q. Ribeiro (1959)<sup>59</sup>, defende a reestruturação da educação escolar brasileira a partir dos alicerces, ou

---

<sup>58</sup> MOLITOR, A. *Les sciences sociales dans l'enseignement supérieur: Administration publique*. Genève: UNESCO, 1958. (Relatório elaborado pela UNESCO a pedido do Instituto Internacional das Ciências Administrativas – IICA).

seja, a reorganização das estruturas administrativas básicas que possibilitem o exercício de atividades administrativas por parte de administradores capacitados, e afirma:

Sem tal reorganização, estes passariam a agir num sistema inadequado ao bom desempenho das suas atividades, pois é verdade que grande parte dos administradores escolares estão reduzidos a meros executantes do que emana dos poderes políticos e a instituição escolar, presa e submissa como está à administração pública geral, sofre com esta as vicissitudes dos interesses político-partidário-eleitorais, que se fazem prevalecer aos de ordem técnica. (BREJON, 1968b, p. 45).

Segundo o autor, todas as fases do processo administrativo sofrem as consequências dessa situação e as intervenções político-partidárias exercem muitas vezes influências prejudiciais ao ensino e, por isso, deveriam ser evitadas por meio da reestruturação administrativa. Para o autor, os administradores não podem se tornar meros executores de políticas previamente definidas.

Para Brejon (1968b), os licenciados em Pedagogia apresentam as melhores condições para o exercício de atividades administrativas escolares, apesar da pequena carga horária que a disciplina ocupa nos cursos de Pedagogia.

Destaca a presença de várias orientações do ensino da disciplina em função da diversidade de pontos de vista dos professores, dentre elas: a Administração Escolar sendo estudada apenas com o objetivo de completar o quadro geral de estudos pedagógicos; a ênfase na formação de administradores escolares; apenas o apontamento, por alguns professores, dos inconvenientes da formação em cursos de graduação.

Brejon (1968b) afirma que tais diversidades podem resultar em benefícios para o ensino, desde que cada instituição e cada programa identifique as metas e os objetivos para os quais está preparando.

Afirma que quase todas as controvérsias surgidas sobre a formação de administradores surgem em torno de duas questões, quais sejam: Para que formar? E como formar? Em seguida levanta uma série de questões acerca da formação de administradores escolares, enfocando, principalmente, os conteúdos dos programas das disciplinas e a qualificação e seleção dos estudantes. Com relação à elaboração dos programas de estudo, afirma que a escolha de uma orientação deve ser cuidadosamente realizada. Esclarece, ainda, que

Se há professores que preferem uma abordagem eclética da matéria de estudo, outros se decidem por uma orientação unilateral. Entre os dois extremos encontramos numerosas variações. Há, ainda, os que preferem

---

<sup>59</sup> QUERINO RIBEIRO, J. *Administração escolar brasileira*. In: Anhembi, ano IX, nº 102, vol. XXXIV, maio de 1959.

ater-se exclusivamente ao estudo da estrutura do sistema escolar. (BREJON, 1968b, p. 50).

Levando em conta a possibilidade de escolha por uma ou outra orientação e, também, que o problema da escolha deve ser cuidadosamente equacionado, o autor formula questões sobre algumas orientações apontadas por ele. São essas as orientações: abordagens descritivas, com as atenções voltadas para atividades dos dirigentes e problemas concretos da administração; abordagens normativas, concentrando-se no estudo dos princípios da administração de Taylor, Fayol e de outros autores; abordagem sociológica, como a de Talcott Parsons; abordagem psicológica, como os estudos de relações humanas no trabalho, de Elton Mayo; e os estudos sobre a tomada de decisão no processo administrativo, de Chester I. Barnard e Herbert A. Simon.

Ao tratar sobre a importância da escolha do método de ensino da disciplina, destaca que alguns métodos são superiores a outros. Enumera alguns métodos, dentre os quais afirma ser o método expositivo o mais utilizado e o mais criticado, sobretudo quando usado exclusivamente. Afirma, ainda, que a substituição desse método por outros depende do aumento de recursos, do número de professores, auxiliares e monitores, o que não vinha acontecendo com os professores de Administração Escolar.

Apresenta os resultados de alguns estudos que tratam sobre a formação de administradores escolares, a começar pelos estudos realizados pelo Centro de Estudos de Administração Escolar da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, que tinham grande preocupação com o assunto, mas que não vinham sendo integralmente realizados devido à falta de meios adequados.

Em seguida, aborda três estudos realizados nos Estados Unidos. O primeiro deles é um relatório do UCEA<sup>60</sup>, que considera a opinião de vários autores sobre as possíveis generalizações a respeito de determinados aspectos relativos à formação de administradores escolares.

O segundo, cujas ideias principais foram sintetizadas nesse mesmo relatório da UCEA, é resultado de um encontro que reuniu especialistas em Chicago, no qual foi debatido o tema “A preparação de administradores: novas perspectivas”.

---

<sup>60</sup> UCEA, *The University Council for Educational Administration, Annual Report, 1961-1962.*

O terceiro aborda um trabalho escrito por Wengert e colaboradores <sup>61</sup>, que tece considerações sobre um curso experimental de administração que incluía estudantes interessados nas carreiras de administração de negócios, governo e educação.

Finaliza o texto afirmando que

[...] da análise do trabalho que alguns vêm realizando, do confronto das ideias que muitos têm sobre o assunto, do aproveitamento das experiências e da síntese dos conhecimentos sobre o tema, certamente resultariam valiosas recomendações, convenções e acordos sobre os planos gerais de formação de administradores escolares, sobre o conteúdo dos programas e os métodos para o ensino da Administração Escolar. (BREJON, 1968b, p. 59).

Acrescenta que “[...] não se pode mais adiar o desenvolvimento dos estudos que favoreçam e escolha de um tipo de ação entre as várias alternativas possíveis, para o ensaio de solução de problemas pertinentes à preparação de administradores escolares de alto nível.” (BREJON, 1968b, p. 59).

Nota-se, então, que Brejon (1968b) defende a utilização dos princípios da Teoria Geral da Administração como base para o desenvolvimento de uma Teoria da Administração Escolar e para a formação dos administradores escolares, posição bastante criticada a partir da década de 1980. Percebe-se, ainda, que algumas das preocupações apresentadas pelo autor na década de 1960 são as mesmas de hoje, como, por exemplo, a imprecisão terminológica do campo de estudo, o que tem sido discutido atualmente no projeto integrado intitulado “A Evolução do Conhecimento em Administração da Educação no Brasil”.

---

<sup>61</sup> E. S. Wengert et al. *The study of administration, School of Business Administration, University of Oregon, Eugene, Oregon, 1961.*

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar o presente estudo sobre os assistentes de cátedra de José Querino Ribeiro: Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon, foi feito um capítulo tratando sobre o momento e o lugar aos quais os autores estavam inseridos, considerando que o contexto poderia resultar em influências sobre seus textos. Foi feito um resgate histórico sobre as décadas de 1950 e 1960, procurando enfatizar a política econômica adotada nos governos daquele momento, assim como sua possível influência na legislação do ensino. Esse resgate demonstrou que a ênfase dada pela política desenvolvimentista ao processo de crescimento econômico fez surgir a necessidade de adequação do sistema educacional existente às exigências desse desenvolvimento.

Tratando sobre o lugar onde José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon atuaram no período abordado neste estudo, foi elaborado um histórico sobre a antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Educação, assim como sobre o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, após verificar sua importância nas entrevistas concedidas e no depoimento de Myrtes Alonso, que está em anexo.

Além dessa contextualização, foi realizado, em outro capítulo, um breve histórico sobre a organização das universidades no Brasil, com foco no regime de cátedras, da sua criação até sua extinção, com a criação do departamento.

O regime de cátedra iniciou-se em 1808, com a criação das cadeiras de Anatomia, no Rio de Janeiro, e de Cirurgia, no Rio de Janeiro e na Bahia. Em 1827 foram instituídos os primeiros cursos jurídicos no país, em São Paulo e em Olinda, nos quais ficou evidenciado o sentido de propriedade de cátedra, que esteve presente no ensino superior por mais de um século. Em 1885, foi elaborado Decreto dispondo a respeito do concurso para o cargo de professor catedrático, para o qual deveria constar defesa de tese e dissertação, prova escrita, prova oral estudada e prova oral de improviso. Após a proclamação da República, o concurso foi apresentado como um pré-requisito para o acesso à cátedra e todas as outras reformas garantem a vitaliciedade dos catedráticos.

A Reforma do Ensino Superior de 1931, que criou o Estatuto das Universidades Brasileiras, confirmou o professor catedrático como o primeiro na hierarquia do corpo docente e colocou em termos de exigência para o provimento no cargo o concurso público de



títulos e provas. A ideia de cátedra contida no Estatuto das Universidades Brasileiras ganhou força com as constituições de 1934 e 1946.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 de 1961, os artigos 74 e 75 e seus respectivos parágrafos, que confirmavam a cátedra vitalícia como unidade básica de ensino e regulamentavam a forma de realização dos concursos de títulos e provas para seu provimento efetivo, foram vetados. No entanto, a organização da cátedra vitalícia permaneceu igual, sendo citada apenas no artigo 76. Passou, então, a haver uma coexistência cátedra/departamento, que suscitou muitas discussões a respeito.

No entanto, por meio da Lei nº 5.540 de 1968 foi estabelecido, em seu artigo 11, que a universidade brasileira deveria contar com uma “estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas”. O parágrafo 3º do artigo 33 da referida Lei extinguiu o regime de cátedra ou cadeira na organização do ensino superior no país, passando os docentes a serem admitidos no regime da legislação trabalhista e poderia haver mais de um professor em cada nível de carreira, nos departamentos, o que era impossível pelo regime de cátedras. Ficou definido, ainda, que deveria ser, progressivamente, estendidos aos docentes o regime de Dedicção Exclusiva às atividades da universidade.

José Querino Ribeiro, um dos pioneiros nos estudos de Administração Escolar no Brasil, tornou-se professor catedrático de Administração Escolar e Educação Comparada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP em 1953, quando foi aprovado no primeiro concurso para provimento da mesma, permanecendo na cátedra até 1968, quando foi promulgada a Lei nº 5.540 e o sistema de cátedras foi extinto. Nesse período, José Querino Ribeiro contou com seus dois primeiros assistentes: Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon.

Para submeter-se ao concurso, José Querino Ribeiro desenvolveu a tese “Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar”, considerada uma das mais importantes obras da área de Administração Escolar no Brasil. Na concepção de Anita Fávaro Martelli (APÊNDICE A), em termos de Teoria da Administração Escolar, nada melhor nem mais consistente foi escrito depois do “Ensaio”.

Na Cadeira, a atuação José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon era bastante voltada para aulas. Segundo Anita (APÊNDICE A), todos davam aula, mas, dos três, Brejon era o que o fazia menos. Além das aulas, eram realizados seminários para os alunos, os quais ficavam sob a responsabilidade de seus auxiliares, ou seja, José Augusto Dias auxiliava José Querino Ribeiro, João Gualberto de Carvalho Meneses auxiliava

Carlos Correa Mascaro, e Anita Fávoro Martelli auxiliava Moysés Brejon nas atividades da Cadeira, especialmente nas realizações desses seminários.

Com relação a Carlos Correa Mascaro, pode-se afirmar que ele foi um dos pioneiros nos estudos sobre a municipalização do ensino. Segundo Meneses (2006), Mascaro foi o primeiro a tratar da aplicação de verbas no ensino municipal brasileiro.

Em sua tese de Doutorado, descrita pelo autor como uma tentativa de contribuição para a racionalização das despesas públicas com o ensino, Mascaro (1959a) analisou a situação do ensino municipal do Estado de São Paulo no período entre 1952 e 1954, tendo como material de estudo os orçamentos municipais relativos à arrecadação de impostos e despesas com o ensino, considerando o dispositivo constitucional que fixou as quotas de arrecadação de impostos para “manutenção e desenvolvimento do ensino” para a União, Estados e Municípios.

Devido aos resultados de sua pesquisa, Mascaro (1959a) considerou a municipalização do ensino uma medida prematura, naquele momento, mas não se mostrou contra esse processo, desde que ele ocorresse com algumas providências preliminares adequadas, podendo vir a se tornar um meio para a promoção do desenvolvimento nacional.

Como prosseguimento da sua tese de Doutorado, Carlos Correa Mascaro elaborou sua tese de Livre-Docência, a qual surgiu diferente da que havia sido originalmente planejada. Em seu trabalho, fez uma análise sobre a criação do sistema municipal de ensino, procurando apontar as vantagens da descentralização de poderes e de responsabilidades financeiras e proporcionar um conhecimento sobre as possibilidades de sua adoção. Uma das questões que orientou seu estudo foi se a descentralização dos serviços da administração pública seria fácil, oportuna e conveniente aos interesses nacionais, considerando o ensino como um fator de desenvolvimento e enriquecimento do país (visão predominante na época e observada nos trabalhos de Brejon). O autor posiciona-se de forma contrária ao movimento municipalista daquela época, considerando-o impróprio e antinatural, levando em conta a formação histórica do país, de bases mandonistas e clientelistas.

Para fazer sua análise sobre o processo adotado pelas autoridades responsáveis, na época, pela criação do sistema de ensino primário municipal da cidade de São Paulo, o autor recorreu ao estudo da Teoria da Administração Escolar. Assim como J. Q. Ribeiro (1952), Mascaro (1960a) defendeu a existência de princípios da Administração Geral aplicáveis aos vários campos de atividade humana, nesse caso a educação, afirmando ser essa aplicação perfeitamente exequível. O autor tomou como base para sua análise as principais ideias de J.

Q. Ribeiro (1952) sobre a Administração Escolar, concordando com a divisão das fases dos processos da Administração Escolar em antes, durante e depois das atividades escolares, com as operações denominadas de planejamento, organização, assistência à execução, medidas de resultado e relatório.

O autor analisou o processo de implantação do ensino primário municipal na cidade de São Paulo, detendo-se especialmente nos aspectos do planejamento e da organização do sistema, constatando que não houve planejamento prévio, considerado pelo autor como exigência fundamental em uma Administração Escolar, e faltou organização adequada desde a sua criação, instalação e colocação em funcionamento. Além disso, destacou que o referido processo foi excessivamente afetado por influências político-partidárias e de grupos interessados na satisfação de interesses pessoais.

Moysés Brejon dedicou-se mais a estudos relacionados com o ensino técnico, com a qualificação para o trabalho, melhor utilização dos recursos materiais e humanos nas escolas, formação de recursos humanos e relações entre a escola e a empresa.

Em sua tese de Doutorado, Brejon (1962a) procurou estudar alguns problemas relacionados ao ensino industrial com base na situação de três escolas técnicas da cidade de São Paulo, analisando a composição por classes sociais da clientela dessas escolas, com o objetivo de contribuir para o conhecimento da situação real do ensino industrial básico e das causas que dificultavam o seu rendimento e desenvolvimento. No início do trabalho de Brejon (1962a), o CBPE faz uma apresentação destacando a importância do mesmo para a fase de desenvolvimento em que o Brasil se encontrava naquele momento.

Para desenvolver seu trabalho, Brejon (1962a) trabalhou muito com os dados colhidos por meio de questionários nas escolas industriais, não utilizando tantas bibliografias como aporte teórico, como fez em sua Livre-Docência. No entanto, mesmo sendo um trabalho baseado predominantemente em dados empíricos, o autor citou tanto referências nacionais sobre o ensino industrial quanto as produzidas em outros países, assim como a legislação vigente no Brasil sobre esse ramo de ensino e os relatórios da União Panamericana e da UNESCO. Sendo assim, o autor procurou apontar a situação do ensino industrial no país e as causas que dificultavam seu rendimento, tentando explicar tais situações e apontar soluções com base tanto em produção nacional sobre o assunto quanto nas advindas de outras realidades.

É importante destacar que Brejon (1962a) citou três trabalhos de J. Q. Ribeiro, o que indica a concordância no que diz respeito à Teoria da Administração Escolar. Essa

concordância pode ser percebida quando o autor apontou a relevância de seu trabalho, afirmando que este visava a oferecer uma contribuição para a compreensão da situação real do ensino industrial básico e das causas que dificultavam o seu rendimento e desenvolvimento, ajudando a superar obstáculos referentes à efetivação, no ensino médio, do planejamento, da organização, da assistência à execução e do controle. O autor destacou, ainda, o fato de a administração do ensino industrial não atuar de maneira satisfatória, apontando que tanto a direção central quanto os diretores das escolas não estavam preparados para realizar, adequadamente, os trabalhos de planejamento, organização, assistência à execução, coordenação e controle das atividades.

Em sua tese de Livre-Docência, o autor afirmou que o objetivo do desenvolvimento dos recursos humanos é proporcionar maiores conhecimentos e habilidades à população e que, desse desenvolvimento, depende o êxito de uma série de medidas que poderiam ser tomadas em favor do desenvolvimento econômico e social. Sendo assim, em todo o seu trabalho o autor procura fazer uma relação entre educação e desenvolvimento, enfatizando a importância dos recursos humanos e de sua formação através do ensino técnico para o momento em que país se encontrava. O autor destacou, ainda, a importância do planejamento da educação, o qual deveria estar vinculado ao planejamento econômico do país. O contexto político e econômico das décadas de 1950 e 1960, estudado no capítulo “O texto no contexto”, pode explicar essa vinculação entre educação e desenvolvimento feita por Brejon, especialmente em sua tese de Livre-Docência.

Para tratar sobre os recursos humanos, o ensino técnico e o desenvolvimento, o autor utilizou vários autores estrangeiros como apoio teórico, assim como trabalhos publicados por agências internacionais, como UNESCO e OCDE, mas não faz referências a nenhum teórico da Teoria Geral da Administração. Contudo, ao citar trabalhos desenvolvidos para outras realidades e, também, os trabalhos de J. Q. Ribeiro, o autor concordou com a adaptação de teorias advindas de outras áreas do conhecimento e de outras realidades na Administração Escolar, nesse caso específico, do ensino técnico.

No que diz respeito às entrevistas concedidas por Anita Fávoro Martelli, José Augusto Dias e João Gualberto de Carvalho Meneses sobre o funcionamento da Cadeira, sobre a relação entre José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon e sobre a forma como atuavam na Cadeira, pode-se notar que havia um clima agradável e com grande entrosamento entre eles e uma relação de amizade, e não de catedrático e assistentes. Além destas características, tiveram destaque a dinamicidade de Carlos Correa Mascaro,

especialmente através da denominação que José Querino Ribeiro atribuiu para ele de “intergalaxial”, e a timidez de Moysés Brejon, apesar da competência que ele tinha para dar aulas e realizar suas atividades na Cadeira.

Foi grande a contribuição de José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon na organização do I Simpósio de Administração Escolar, realizado pela Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da USP, em 1961. José Querino Ribeiro foi presidente e organizador do evento, contando com a colaboração de Carlos Correa Mascaro e este com a colaboração de Moysés Brejon para que o Simpósio acontecesse.

No I Simpósio, cada um participou de um GT diferente. Além disso, Mascaro e Brejon apresentaram trabalhos. Mascaro apresentou o trabalho intitulado “Atividades e responsabilidades das Cadeiras de Administração Escolar das Faculdades de Filosofia – Instituto de Administração Escolar”, no qual enquadrou a Administração Escolar como fator estratégico para a reformulação do sistema de ensino o qual era, por sua vez, considerado estratégico para o desenvolvimento econômico e social brasileiro. Brejon, atendendo ao tema do GT do qual foi membro, apresentou um trabalho sugerindo “Uma bibliografia básica para o estudo de Administração Escolar em Faculdades de Filosofia”.

Com relação à ANPAE, é importante destacar que, além de ter promovido simpósios, dedicou-se à edição de trabalhos básicos na área de Administração Escolar. Em 1968, foi publicada a Edição Comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar, que reuniu os quatro primeiros textos publicados pela ANPAE, nos Cadernos de Administração Escolar (1964-1968), dentre eles os de Brejon e Mascaro.

O texto de Brejon (1968b) tratou da formação de administradores escolares, no qual apresenta algumas dificuldades no ensino da administração como disciplina acadêmica e destaca que quase todas as controvérsias surgidas sobre o assunto foram em torno das questões “para que” e “como” formar.

Mascaro (1968a), em seu texto, procurou identificar as características da Administração Escolar nos países da América Latina, destacando a preocupação com reformas educacionais que visavam à adoção de novos métodos de ação e de administração do ensino. O autor destacou, ainda, a importância da formação e seleção de administradores escolares para atuar nos vários níveis do sistema de ensino, os quais deveriam ter, para tanto, um elevado nível de formação e muita preparação técnica.

Algumas das preocupações da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada eram manter estreito contato e intercâmbio com órgãos e serviços do sistema

escolar brasileiro e do paulista, contribuindo com a reunião de dados e publicação de trabalhos que servissem de base para estudos objetivos de que necessitavam a Administração Escolar. Nos trabalhos de Mascaro e Brejon são percebidas essas preocupações, sendo que a forma como fazem o levantamento de dados e realizam suas análises, baseados em situações reais, permite que sejam considerados como “realistas” nos estudos que desenvolveram.

Apesar de tratarem de temas de pesquisa diferentes, os autores tinham preocupações em comum, como, por exemplo, a imprecisão terminológica na área da Administração Escolar.

Uma das dificuldades encontradas por Mascaro (1959a) ao examinar os orçamentos dos municípios foi relativa à confusão no uso dos termos como ensino, educação, instrução pública, cultura, educacional e cultural. Outra dificuldade destacada foi a de interpretação dos textos constitucionais relativos à educação.

Com relação à diferenciação dos critérios adotados pelos municípios do Estado de São Paulo na aplicação de seus recursos em “manutenção e desenvolvimento do ensino”, o autor afirmou que esta decorre dos diferentes sentidos atribuíveis e atribuídos, pelas autoridades municipais, aos termos usados na redação da Constituição de 1946 relativos ao capítulo da Educação, destacando a necessidade de delimitação do sentido exato da expressão “manutenção e desenvolvimento do ensino”.

O autor enfatizou, então, a importância da terminologia e afirmou que os textos constitucionais, no que se referem ao assunto, padecem do vício da imprecisão e também da incoerência, gerando confusão entre os administradores em geral e entre especialistas e pesquisadores no campo da educação (MASCARO, 1959a). Para reforçar sua posição, o autor cita uma passagem de um texto de J. Q. Ribeiro, o qual afirma que este pormenor básico da terminologia era um velho defeito das publicações pedagógicas.

J. Q. Ribeiro, posteriormente, no ofício que encaminhou ao reitor da Universidade de São Paulo na ocasião da realização do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, destacou nos objetivos do evento a preocupação com estudos e debates sobre a conceituação, a terminologia e a delimitação do campo específico da Administração Escolar.

Brejon (1968b) também destacou sua preocupação com a imprecisão terminológica desse campo de estudo, ao apresentar algumas das dificuldades no ensino da Administração Escolar como disciplina acadêmica e afirmar que estas surgem, dentre outras razões, porque muitos conhecimentos sobre o assunto são apresentados de maneira insatisfatória.

Sendo assim, percebe-se que algumas das preocupações apresentadas por J. Q. Ribeiro, Mascaro e Brejon são as mesmas de hoje, tendo em vista que a importância da definição da terminologia na área da Administração Escolar tem sido discutida atualmente no projeto integrado intitulado “A Evolução do Conhecimento em Administração da Educação no Brasil”, do qual a presente pesquisa faz parte, que resultou em verbetes construídos com base em documentos específicos no âmbito da Administração Escolar e que vem desenvolvendo um vocabulário usual da área, agora analisando comparativamente a terminologia da área e o vocabulário usual dos profissionais que estão no “chão da escola”.

Outra preocupação que Mascaro e Brejon tinham em comum era o estabelecimento de prioridades para o financiamento durante o planejamento educacional, mas eram contrários ao defender o ramo de ensino que deveria ser priorizado, o que mostra que existia liberdade na cátedra para seus membros se posicionarem perante determinadas questões, mesmo que as posições fossem contrárias.

Mascaro (1959a) destacou a necessidade de se definir uma “escala de prioridades” para a aplicação dos auxílios financeiros na educação, defendendo um planejamento que colocasse em primeiro lugar as necessidades relativas ao ensino primário, e, quanto a esse, as deficiências referentes a edifícios, aparelhamento e professores.

Brejon (1968a) também considerou o estabelecimento de prioridades como um importante fator que deve acompanhar o planejamento educacional; no entanto, diferentemente de Mascaro (1959a), a prioridade devia ser atribuída ao ensino técnico, destacando que em muitas ocasiões é preciso preparar mão de obra em quantidade e variedade para o desenvolvimento econômico e social de um país, considerando as despesas com educação como investimentos destinados a esse desenvolvimento. No âmbito do ensino técnico considerou que a prioridade deveria ser dada aos cursos de formação de operários para oficinas de manutenção em geral e de fabricação de máquinas e motores.

Por meio da análise das obras de Mascaro e Brejon, é possível afirmar que eles não desenvolveram uma teoria específica na área da Administração Escolar, mas seguiam, de certa forma, a mesma linha de pensamento de José Querino Ribeiro, mesmo partindo de temas de pesquisa diferentes.

Os principais estudos de J. Q. Ribeiro são “Fayolismo na Administração da Escola Pública”, de 1938, e “Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar”, de 1952. No primeiro trabalho, o autor discutiu os vários elementos e princípios de administração propostos por Fayol, procurando adequá-los à realidade escolar. No segundo trabalho, o qual é considerado

como sua contribuição mais original para os estudos de Administração Escolar, o autor apontou a necessidade de contribuição para o enriquecimento dos conhecimentos na área e, também, a importância da Administração Escolar como agente da racionalização do uso de recursos públicos em Educação, destacando a necessidade de utilização mais racional do dinheiro público. Além disso, apresentou o conteúdo da Administração Escolar, discutindo seus aspectos, tipos, processos, meios e objetivos. Sua contribuição mais original foi na apresentação dos processos da Administração Escolar com os conceitos de planejamento, organização, assistência à execução, medidas de resultado e relatório.

Estes estudos foram utilizados por Mascaro e Brejon como base para suas análises, especialmente os aspectos relativos à racionalização e às operações do processo administrativo. No entanto, Mascaro baseou-se em seus estudos para estudar o processo de municipalização do ensino, tanto nos municípios do interior quanto na capital do Estado de São Paulo, e Brejon para estudar os cursos do ensino técnico, assuntos específicos não estudados por José Querino Ribeiro.

Isso mostra que mesmo havendo influências de José Querino Ribeiro sobre seus assistentes, estes tinham certa autonomia para realizar seus estudos, estando de acordo com o exposto no Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1952), pois oferecia a oportunidade de realizar trabalhos de pesquisa procurando investigar e estudar alguns dos problemas mais interessantes da Administração Escolar, podendo ser estes relativos à municipalização do ensino, ao ensino técnico etc., mas dentro dos estudos de Administração Escolar, área de domínio do catedrático.

No sentido mais amplo, pode-se afirmar que José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon trouxeram muitas contribuições para a Administração Escolar no Brasil, tanto pela organização do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, que criou a ANPAE, como, também, devido à preocupação em realizar estudos sobre uma diversidade de temas na área da Administração Escolar, seguindo as orientações da Cadeira para a realização de trabalhos de pesquisa, os quais eram encaminhados no sentido de procurar estudar e investigar alguns dos problemas mais interessantes da Administração Escolar, oferecendo aos alunos oportunidades de aprendizagem e da técnica de pesquisa. Essa orientação explica a diversidade de assuntos na área da Administração Escolar que os autores abordaram em seus estudos.

Considerando que Mascaro e Brejon não desenvolveram uma teoria específica na área de Administração Escolar, pode-se afirmar que suas maiores contribuições estão em suas



teses de Doutorado e Livre-Docência, que fizeram estudos aprofundados, baseados em situações reais, sobre assuntos que eram novos e alvo de interesse naquela época, mas que se forem estudados hoje ainda trariam bases para o melhor planejamento do ensino técnico de nível médio ou do ensino fundamental municipal.

Ainda hoje, e em maior número, são desenvolvidos estudos tratando sobre a municipalização e o financiamento do ensino, que podem tomar os estudos de Mascaro (1959a, 1960a) como base para conhecer, no mínimo, o desenvolvimento do ensino municipal na cidade e no Estado de São Paulo. Pensando-se nos problemas apresentados pelo autor em suas teses, pergunta-se: Os municípios, hoje, têm competência para administrar racionalmente os recursos destinados à “manutenção e desenvolvimento do ensino”? Ainda existem influências político-partidárias e grupos interessados em satisfazer interesses pessoais?

Com relação ao ensino técnico, apesar de hoje não ser tão discutido nos estudos de Administração Escolar, como era nas décadas de 1950 e 1960, e acreditar-se que o mesmo está mais bem planejado e organizado, recentemente, o tema vem ganhando destaque na mídia. Sendo assim, retomando alguns dos problemas apresentados nas teses de Brejon (1962a, 1968a), pergunta-se: O ensino técnico profissionalizante ainda tem importância enquanto fator importante para impulsionar o desenvolvimento do Brasil? Continua existindo formação de técnicos em áreas nas quais existe excesso de mão de obra e faltando mão de obra para áreas nas quais o ensino técnico não oferece vagas ou não tem procura? Se a situação tem características parecidas com as apontadas por Brejon (1962a, 1968a), é possível tomar seus estudos como base para o planejamento do ensino técnico de hoje.

## REFERÊNCIAS

AMERICANO, J. *A Universidade de São Paulo: dados, problemas e planos*. São Paulo: Empresa Gráfica de Revista dos Tribunais, 1947.

ANTUNHA, H. C. G. *Universidade de São Paulo: fundação e reforma*. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Sudeste, 1974.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*; v. 77, maio, 1991.

ARF, F. A. *O papel do diretor na Administração Escolar: ontem e hoje*. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, G. N. M. História e Filosofia da Educação na USP: origens. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*. São Paulo, v. 4, n.6, p.11-36, 2001.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior*.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. *Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540*.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus*.

BREJON, M. *Contribuição para a Racionalização do Ensino Industrial: resultados de uma pesquisa*. 1961. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1961a.

\_\_\_\_\_. *Racionalização do ensino industrial: resultados de uma pesquisa*. Rio de Janeiro: CRPE: INEP, 1962a. (Série Pesquisas e Monografias, 3).

\_\_\_\_\_. *Recursos humanos, ensino industrial e desenvolvimento: uma perspectiva brasileira*. 1967. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1967.

\_\_\_\_\_. *Recursos humanos, ensino técnico e desenvolvimento: uma perspectiva brasileira*. São Paulo: Pioneira, 1968a.

\_\_\_\_\_. Alguns aspectos da formação de Administradores Escolares. In: *Administração Escolar: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar*. Salvador: ANPAE, p. 41-59, 1968b.

\_\_\_\_\_. Inspeção escolar e administração. *Cadernos da Faculdade*. São Paulo: FFCL – USP, n. 12, 1958.

\_\_\_\_\_. *Cursos noturnos e bolsas de estudo*: inquérito realizado entre alunos do curso noturno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. São Paulo: FFCL – USP, 1953.

\_\_\_\_\_. A ocupação dos pais dos candidatos às escolas industriais na cidade de São Paulo. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 77-88, jun. 1962b.

\_\_\_\_\_. A educação geral e a educação técnica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 50, n. 112, p. 245-249, out./dez., 1968c.

\_\_\_\_\_. O ensino técnico e o projeto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 34, n. 80, p. 209-213, out./ dez., 1960.

\_\_\_\_\_. Uma bibliografia básica para o estudo de Administração Escolar em faculdades de filosofia. In: I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. *Relatório*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1961b. p. 117-120.

\_\_\_\_\_. O ensino de 1º e 2º graus e a qualificação para o trabalho. In: BREJON, M. (Org.). *Estrutura e funcionamento de 1º e 2º graus*: leituras. 11. ed. rev. e ampl. São Paulo: Pioneira, 1978.

CARDOSO, M. L. *Ideologia do desenvolvimento – Brasil*: JK-JQ. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. S. P. *Administração escolar*: a trajetória da ANPAE na década de 1960. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CHAMLIAN, H. C. *O departamento na estrutura universitária*. São Paulo: USP, 1977.

CLARK, J. U.; NASCIMENTO, M. N. M.; SILVA, R. A. A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.124-139, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art9\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art9_22e.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2007.

COSTA, H. C. B. V. A. Resgatando a memória dos pioneiros: Laerte Ramos de Carvalho (03/09/1922-07/08/1972). *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, v. 28, n. 01, p. 18-31, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v28n1/v28n1a03.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

CUNHA, L. A. *A universidade crítica*: o ensino superior na república populista. 1980. 227f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1980.

\_\_\_\_\_. *A universidade crítica*: o ensino superior na República Populista. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. (Coleção Educação em questão).

\_\_\_\_\_. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. (Coleção educação em questão).

FÁVERO, M. L. A. *Universidade e poder: análise crítica e fundamentos históricos: 1930-1945*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

\_\_\_\_\_. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: UFRJ: INEP, 2000.

FERREIRA, M. S. *O Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo: 1956-1961*. 2001. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FONTANETTI, S. M.; PENIN, S. T. S. *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*: FEUSP. São Paulo: USP, 2008.

IANNI, O. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. *Relatório*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1961.

KUBINSZKY, Z. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Sudeste: esboço histórico e estrutural atual. *Revista Pesquisa e Planejamento*. São Paulo, v. 16, p. 7-33, jan. 1975.

KUENZER, A. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.

MACHADO, L. M. *Administração da Educação em Anísio Teixeira: realismo e utopismo*. 2001. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MACHADO, L. M. et al. *A evolução do conhecimento em Administração da Educação no Brasil: dos processos de constituição teórica à construção de um vocabulário*. Relatório de Pesquisa entregue ao CNPq. Marília, 2006.

\_\_\_\_\_. *A evolução do conhecimento em Administração da Educação no Brasil: vocabulário usual*. Relatório de Pesquisa entregue ao CNPq. Marília, 2010.

\_\_\_\_\_. *Ensaio de uma terminologia em Administração da Educação*. Relatório de Pesquisa entregue ao CNPq. Marília, 2007.

MAIA, G. Z. A. *As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil*. 2004. 195f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

MASCARO, C. C. *Município e ensino no Estado de São Paulo*. Rio de Janeiro: INEP, 1959a. (Série Inquéritos e Levantamentos, 10).

\_\_\_\_\_. *O Município de São Paulo e o ensino primário: ensaio de Administração Escolar*. São Paulo: FFCL – USP, Boletim 211, 1960a.

- \_\_\_\_\_. A Administração escolar na América Latina. In: *Administração Escolar*: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, p.60-93, 1968a.
- \_\_\_\_\_. Exames vestibulares nas escolas normais. *Cadernos da Faculdade*. São Paulo: FFCL – USP, n. 8, 1955.
- \_\_\_\_\_. O ensino normal no Estado de São Paulo. *Cadernos da Faculdade*. São Paulo: FFCL – USP, n. 10, 1956.
- \_\_\_\_\_. *TWI no ensino e na administração escolar*: relatório de uma experiência de aplicação e adaptação. São Paulo: FFCL – USP, Boletim 228, 1957a.
- \_\_\_\_\_. Problemas educacionais do município de São Paulo. *Cadernos da Faculdade*. São Paulo: FFCL – USP, n. 11, 1957b.
- \_\_\_\_\_. Governo estadual, orçamento e ensino. *Cadernos da Faculdade*. São Paulo: FFCL – USP, n. 14, 1959b.
- \_\_\_\_\_. Custeio da educação e as reformas programadas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 34, n. 80, p. 60-77, out./dez., 1960b.
- \_\_\_\_\_. Novos horizontes para a pesquisa científica em São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 35, n. 81, p.209-214, jan./mar., 1961a.
- \_\_\_\_\_. Problemas de pessoal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 36, n. 84, p. 180-186, out./dez., 1961b.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes para ação do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 46, n. 103, p. 147-152, jul./set., 1966.
- \_\_\_\_\_. Extensão da escolaridade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 47, n. 106, p. 191-218, abr./jun., 1967.
- \_\_\_\_\_. Educação Paulista. In: FREITAS MARCONDES, J. V.; PIMENTEL, O. *São Paulo: espírito, povo, instituições*. São Paulo: Pioneira, 1968b. p. 309-329.
- \_\_\_\_\_. Atividades e responsabilidades das Cadeiras de Administração Escolar das faculdades de filosofia: Instituto de Administração Escolar. In: I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. *Relatório*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1961c. p. 107-116.
- \_\_\_\_\_; ABREU, J. Financiamento do ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 35, n. 82, p. 95-106, abr./jun., 1961.
- MENESES, J. G. C. Recursos financeiros para a educação. *Eccos*, São Paulo, v. 8, n. 1, 2006.
- \_\_\_\_\_. A teoria de Administração Escolar de José Querino Ribeiro. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 543-549, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Quem foi Carlos Correa Mascaro? São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/website/documentos/jubileu/quem\\_foi\\_carlos\\_correa\\_mascaro.pdf](http://www.anpae.org.br/website/documentos/jubileu/quem_foi_carlos_correa_mascaro.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2012.

NISKIER, A. Esther de Figueiredo Ferraz: a primeira em tudo. *R. Cult.: R. IMAE*, São Paulo, v. 6, n. 15, p. 28-30, 2006. Disponível em: <http://www.portal.fmu.br/institucional/pdf/imae/n15p28a30.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2011.

OLIVEIRA, F. B. *Pós-graduação: educação e mercado de trabalho*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ORSO, P. J. Roque Spencer Maciel de Barros. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_roque\\_spencer.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_roque_spencer.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2011.

PILETTI, N. *Ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalização?* São Paulo: EPU: EDUSP, 1988. (Temas básicos de educação e ensino)

\_\_\_\_\_. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau*. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

REZNIK, L. *Democracia e segurança nacional: a polícia política no pós-guerra*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

RIBEIRO, D. S. *Para uma Teoria da Administração Escolar no Brasil: existe um modelo teórico?* 2001. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

RIBEIRO, J. Q. *Fayolismo na administração das escolas públicas*. São Paulo: Linotechnica, 1938.

\_\_\_\_\_. *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*. São Paulo: FFCL – USP, Boletim 158, 1952.

\_\_\_\_\_. *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*. Ed. rev., anotada e ampl. por João Gualberto de Carvalho Meneses. São Paulo: Saraiva, 1978.

\_\_\_\_\_. *Pequenos estudos sobre grandes problemas educacionais: alguns aspectos do ponto de vista da Administração Escolar*. São Paulo: José Magalhães, 1952.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, J. S. C.; BREJON, M. *Concurso de ingresso no magistério secundário e normal: resultados de uma pesquisa*. São Paulo: USP, 1955.

\_\_\_\_\_; MASCARO, C. C.; DIAS, J. A. Condições de funcionamento dos ginásios oficiais do Estado de São Paulo. *Pesquisa e planejamento*, São Paulo, v. 7, n. 7, jun. 1964.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 18. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANDER, B. *Educação brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo: Pioneira: Fundação Biblioteca Patrícia Bildner; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1977.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, W. E. (Org.) *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978.

\_\_\_\_\_. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SOUZA, M. I. S. *Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

TOLEDO, C. N. *ISEB: fábrica de ideologias*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: 1939-1949*. São Paulo, 1953. v. 2.

\_\_\_\_\_. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: 1950*. São Paulo, 1952.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

ZAIA, I. B. *A história da Educação em risco: avaliação e descarte de documentos do arquivo da Escola de Aplicação: 1958-1985*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.) *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE, 1999. (Série estudos e pesquisas da ANPAE, 6).

## APÊNDICE A – Entrevista com Anita Fávoro Martelli

**Anita:** Aqui eu tenho o prospecto da comemoração do centenário de nascimento do professor Querino.

**Eu:** Eu fui.

**Anita:** Você foi?

**Eu:** Sim. Foi lá na USP em abril de 2007, não é? Foi lá que nasceu o projeto de Doutorado.

**Anita:** Ah é? Você recebeu isso então?

**Eu:** Não recebi. Eu deixei meu e-mail, meu endereço, mas recebi não...

**Anita:** Não recebeu esse prospecto aqui? Está vendo, aqui tem algumas ideias sobre o professor Querino, o professor Mascaro, a fundação da ANPAE e o que eles trabalharam, o que eles fizeram. Agora aqui foi no ano passado sobre os primórdios da Faculdade de Educação. Esse foi sobre a implantação da Faculdade de Educação e cada um teve que dar um depoimento e eu dei o meu por ter participado da transferência da Maria Antônia para o Centro Regional, na época era o Centro Regional. O professor Laerte conseguiu que a Faculdade de Educação ocupasse o prédio, juntamente com o Centro Regional. Quer dizer, nós fomos marcados bastante por essa convivência com o Centro Regional pelo aspecto da pesquisa. Ali, ainda, eles desenvolviam pesquisas, tinham muitos professores que vinham de fora, do projeto da OEA, foi em 1968, tinha um projeto com os Estados Unidos e eles vinham dar aula no Centro Regional. E eu era aluna e depois terminei meu curso na Maria Antônia. Como aluna eu fui auxiliar da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada, quando o professor Querino era o professor catedrático e tinha como assistentes o professor Mascaro e o professor Brejon. O José Augusto também estava começando.

**Eu:** Foi em 1962, não é?



**Anita:** Ele estava começando, ele participava das reuniões etc., mas não ainda como contratado. Já eu, durante dois anos, fui auxiliar da secretaria e tinha aula à noite. Depois que terminou, mudamos para o Centro Regional durante um período e lá eu fui contratada como professora voluntária. O professor voluntário não recebia, trabalhava sem receber... Eu recebia dos cursos. Bom, o que interessa são os três que vivenciaram com o professor Querino. Realmente eles eram bastante unidos, bastante coesos nas suas ideias, o professor José Augusto cuidava especificamente da Educação Comparada e o professor Querino dava as aulas de Administração Escolar. O professor Brejon também dava aula, embora ele coordenasse também os seminários dos alunos. O professor Mascaro era professor mas tinha muitas ocupações. O professor Mascaro, eu pus aqui, todo esse material... Está vendo? *“Assinado, em 1961, o segundo convênio entre o INEP e a USP, com vigência para mais 5 anos, foi designado para o cargo de Diretor o Prof. Dr. Laerte Ramos de Carvalho. De início, o novo diretor empenhou-se em transferir o Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP para a sede do CRPE-SP. Com anuência das autoridades competentes, o Curso de Pedagogia iniciou o ano letivo de 1962 na Cidade Universitária ‘Armando de Salles Oliveira’.”* Quer dizer, durante um tempo nós ficamos lá juntamente com o Centro Regional. *“O Prof. Dr. Laerte não chegou a encerrar seu mandato de cinco anos, pois em agosto de 1965 foi convidado a ocupar o cargo de Reitor da Universidade de Brasília. Assumiu a direção do Centro, em 1965, na qualidade de Diretor Substituto, o Prof. Dr. Carlos Correa Mascaro.”* Essas informações você tem?

**Eu:** Não!

**Anita:** Ele assumiu a direção do Centro em 1965, na qualidade de Diretor Substituto. *“[...] permaneceu na direção do Centro até julho de 1966, quando foi convidado e designado para o alto cargo de diretor do INEP. O Prof. Mascaro designou para responder pelo expediente da Diretoria do Centro o Prof. José Mário Pires Azanha [...]* *O terceiro convênio visando à continuidade e manutenção do CRPE-SP foi celebrado em 1967, entre o INEP, a USP e a Secretaria dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo. No plano internacional, as atividades do Centro chamaram a atenção da OEA. A partir de 1968, foram estabelecidos entendimentos entre o Departamento de Assuntos Educativos da OEA e o MEC/INEP. O corpo docente dos cursos patrocinados pela OEA compunha-se de professores da USP, contratados pelo INEP e de especialistas estrangeiros convidados pela OEA. O terceiro quinquênio testemunhou mudanças. Na diretoria do INEP*

ao Prof. Carlos Correa Mascaro sucedeu o Dr. Guido Ivan de Carvalho que, por sua vez, transmitiu o cargo ao Prof. Walter de Toledo Piza. Em 1973 foi nomeado Diretor o Prof. Ayrton de Carvalho Mattos, sob cuja gestão se processou a reestruturação do INEP e do Centro Brasileiro e Centros Regionais. Na direção do CRPE-SP, o Prof. Dr. J. Querino Ribeiro, empossado em 1967, vinha solicitando desde 1968 dispensa de seu cargo em virtude de seus múltiplos encargos junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e à Faculdade de Filosofia de Marília.” Você tem notícias disso, não é?

**Eu:** Sim.

Anita: “O então Diretor do INEP, Dr. Guido Ivan de Carvalho, concedeu a dispensa solicitada pelo Prof. Querino, designando o Prof. Carlos Correa Mascaro para o cargo de Diretor do CRPE-SP onde permaneceu até 1970.” Agora aqui tem umas coisas da Faculdade, foi quando se formou a Faculdade: “A partir daí, até o desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com a edição dos Estatutos de 1969, os estudos e as pesquisas pedagógicas, no âmbito da Universidade, estiveram vinculados à Secção de Educação, depois transformada em Secção de Pedagogia e, a partir de 1962, em Departamento de Educação da mencionada Faculdade.” Você tinha notícia disso?

**Eu:** Não.

**Anita:** “Os reformadores da USP, de 1969, ao desmembrarem a antiga FFCL, criaram entre outras unidades a Faculdade de Educação. Em fevereiro de 1970, foi eleito Diretor da recém criada unidade da USP, o Prof. Dr. Laerte Ramos de Carvalho que se empenhava junto à Reitoria da USP em receber todo o conjunto de prédios e equipamentos do CRPE-SP, mas também absorver todo o pessoal que a nova estrutura do Centro iria dispensar.” Nessa época, o professor José Augusto já tinha sido contratado, mas eu estava como professora voluntária. O professor João Gualberto entrou também; o José Augusto, me parece, entrou também como professor voluntário, se não me engano. E a gente dava aulas, mas não ganhava... Era só instrutor voluntário, como a gente chamava. Só depois que a gente era nomeado.

**(Pausa)**

**Anita:** Então, você queria saber algum depoimento pessoal, não é?

**Eu:** Isso!

**Anita:** Olha, eu entrei na faculdade em 1957. Logo no meu primeiro dia de aula eu conheci o professor Querino. Ele se sentou ao meu lado, com aquela simpatia que caracterizava o professor Querino, aquela humanidade dele, uma coisa incrível, e ele falou: “Você está entrando hoje aqui?” e eu falei “É, eu estou... É meu primeiro dia de aula”... Ele disse “Então, você tem quatro anos para arranjar marido, heim, porque depois fica mais difícil...” E, realmente, logo em seguida eu comecei a namorar o meu marido que era das Ciências Econômicas. O professor Querino sempre teve um carinho muito grande por mim e nas aulas ele perguntava assim: “Clarinho branquinho das neves ou pretinho escurinho das trevas?” Ele sempre olhava para mim e falava isso. E ele usava um caderno que ele chamava de “A liga das senhoras católicas” que eram as anotações dele. Bom, isso é muito pessoal, nada para se colocar em um trabalho. Mas ele sempre foi uma pessoa incrível, em termos de humanidade, e depois ele me convidou para trabalhar como secretária ali, e eu participava das reuniões, que na época, então, eram o professor Querino, o professor Mascaro, o professor Brejon e, logo depois, o professor José Augusto. Durante muito tempo ficaram só eles dentro da Cadeira de Administração, tanto que quando eu terminei o curso, o professor Querino me convidou, depois de um certo tempo, nós já estávamos... já tinha vencido acho... eu ajudava o professor Brejon nos seminários, preparava os seminários, ajudava o professor Brejon. Ele, principalmente, era o encarregado dos seminários na área de administração.

**Eu:** Como eram esses seminários?

**Anita:** Tinham textos que cada aluno preparava e ia expor e debater aquele tema, sob a coordenação do professor Brejon e minha. Eu participava não como docente. Aí o professor Querino me convidou, quando nós fomos para o Centro Regional, para eu ser instrutora voluntária. E o professor Laerte conseguiu um trabalho no Centro Regional. Eu era da Secretaria da Fazenda e o professor Laerte conseguiu que eu ocupasse um cargo de praticamente pesquisadora dentro do Centro Regional e eu me desliguei, então, do meu trabalho estadual. Durante um tempo eu fiquei então sem ganhar e o professor Querino depois me convidou para ser professora. Ele disse: “Olha, eu sou contra mulheres; você é a primeira mulher que eu aceito na nossa equipe.” Eu fui a primeira que foi aceita como professora e eu

era recém-formada, era nova ainda. Mas o professor Brejon já tinha uma certa postura, o professor Mascaro também... Eles tinham uma identidade de interesses muito grande, não havia dissensões entre eles, porque o professor Querino era uma pessoa tremendamente conciliadora e para frente. Ele foi meu orientador e ele era uma pessoa que não tolhia ninguém mas, ao contrário... durante muito tempo nós ficamos assim... depois o professor João Gualberto foi contratado e depois o professor Roberto Moreira e a Aparecida Bortoleto. Durante muito tempo trabalhou com essa equipe.

**Eu:** Ainda era o sistema de cátedras?

**Anita:** Não. Já tinha mudado... Quando nós mudamos praticamente já estava implantada a reforma. Foi dentro do período da reforma da USP e da Faculdade de Educação, a criação da Faculdade de Educação e aí já com um sentido de departamento e não mais cátedra.

**Eu:** Mesmo antes da extinção do sistema de cátedras pela Lei 5.540 de 1968 já vinha mudando, então?

**Anita:** Vinha mudando... E isso foi muito bom. Depois o professor Mascaro também fez a defesa dele. O professor Brejon chegou a fazer a defesa para Titular, e o professor Brejon fez a Livre-Docência e fez para titular também, mas ele nunca divulgou o trabalho dele. O professor Roque falou que eles tinham somente três exemplares: o Roque era um dos que tinham e até ficou de mostrar, mas não me mostrou, não divulgou, não publicou... Não sei se foi alguma crítica que ele recebeu. Agora o professor Mascaro defendeu e o professor João Gualberto, nessa época, foi para Franca e ele fez a Livre-Docência lá mesmo. Mas o Doutorado nós todos fizemos sob a orientação desse grupo que implantou a Administração Escolar aqui, foi nos primórdios da Administração; nada melhor foi escrito depois da tese do professor Querino, “Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar”.

**Eu:** Essa foi a tese para o concurso para provimento da cátedra, não é?

**Anita:** Isso. Ele tinha feito “Fayolismo na administração da escola pública” e, depois, para a cátedra ele fez o “Ensaio de uma Teoria” que foi reeditado várias vezes. Eu acho que em termos de Teoria da Administração Escolar não existiu mais nada: existiram algumas mudanças, mas não uma teoria consistente como a do professor Querino.

**Eu:** E era o início de tudo: ele estava tentando sistematizar, criar uma teoria...

**Anita:** Isso. Criar! A grande contribuição para a teoria foi a do professor Querino, não foi a do Mascaro, nem do Brejon, porque cada um foi para uma direção: o professor Brejon foi mais para o ensino técnico; o professor Mascaro tinha uma orientação que não era teoria, ele sempre cuidou da municipalização, da administração em termos macro, mas não como teoria.

**Eu:** Pelas leituras realizadas, observei que o Mascaro utiliza a Teoria da Administração Escolar e também da Administração Geral, utiliza livros do Querino Ribeiro, mas o Brejon não...

**Anita:** Ele enveredou pelo ensino técnico e ele não fez nada em relação à teoria, eu acho. Ele fez mais dentro dessa parte do ensino técnico. Tanto que eu tenho a impressão de que a tese dele de titular foi sobre isso, eu não me lembro.

**(Pausa)**

**Anita:** O professor Querino sempre falava que eu quebrei um tabu que ele tinha. Ele tinha um carinho muito grande, um carinho de pai quase. Eu e o José Augusto fomos desarmar todo o escritório dele quando ele faleceu. A Dona Elvira pediu para a gente ir lá e mandamos o que interessava para a Faculdade de Educação. Então, na Faculdade de Educação tem muito material sobre o professor Querino. Porque tudo o que tinha na biblioteca da casa dele nós mandamos para a Faculdade de Educação.

**(Pausa)**

**Anita:** O Brejon era uma pessoa mais apagada do que o Mascaro. O professor Mascaro morreu trabalhando. Ele foi um indivíduo que exerceu muitas funções: ele já estava muito de idade e ele era o diretor da Faculdade Oswaldo Cruz, ele sempre trabalhou. O professor Querino morreu mais cedo em termos de carreira, ele morreu de idade, mas começou tarde na faculdade. E o Brejon, o menos dinâmico de todos eles, morreu cedo, no dia que anunciaram o plano Collor.

**Eu:** Na comemoração do centenário do Querino Ribeiro foi dito, em um dos depoimentos, que os três faleceram em 1990, sendo um janeiro, um fevereiro e um em março. Um na sequência do outro.

**Anita:** Foi, sim.

**Eu:** Com relação as produções, realmente dá para notar mesmo essa diferença, porque quando se procura por Carlos Correa Mascaro são encontradas muitas produções, mas do Brejon é em menor quantidade, aparecendo mais o livro “Estrutura e funcionamento...”

**Anita:** É esse livro que ele organizou e que tem um artigo dele...

**Eu:** Sim e que é referente à tese de Livre-Docência dele.

**Anita:** Isso mesmo! Ele tirou da tese de Livre-Docência e fez o artigo. Aí ele enveredou só para o ensino técnico e industrial, principalmente, e enveredou para essa área e não se ligou à Teoria da Administração. A grande contribuição mesmo para a Teoria da Administração foi do professor Querino e do professor Mascaro como um prático da Administração. À frente da ANPAE, que eles organizaram e que existe até hoje, e formavam uma equipe muito mais entrosada do que é hoje. Hoje em dia está mais política a ANPAE, não é?

**Eu:** Mais política do que Administração... Mudou até o nome original... Hoje é Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

**Anita:** Mudou... E não é bem mais voltada, como era na época do Antônio Pithon, que era da Bahia, e o professor Mascaro e o professor Querino. O professor Querino não era um lutador dentro da área da Administração como foi o professor Mascaro, sabe... O professor Querino escrevia e o professor Mascaro foi mais para o prático da Administração... Porque ele exerceu o cargo de diretor do INEP durante um tempo, e do Centro Regional, dentro do INEP, e depois ele continuou como diretor de faculdades.

**Eu:** Então além da teoria ele foi para a prática...

**Anita:** E o professor Querino ficou só com a profissão docente mesmo. E também ele já não era mais tão novo... O professor Mascaro era incrível e o João Gualberto é o mesmo exemplo...

**(Pausa)**

**Anita:** O professor Querino criou um ambiente muito bom dentro do departamento. Nós tínhamos um entrosamento muito grande e tínhamos muito entusiasmo pela administração, um entusiasmo pelos nossos cursos. Tanto que o João Grandino, que é agora o reitor, na abertura da livreria da faculdade (o João foi meu aluno, brilhante, me lembro até dos seminários que o João Grandino fazia que eram brilhantes), no depoimento dele, ele disse: “Eu fiz três faculdades, mas o que me marcou profundamente, que me abriu horizontes, foi a Faculdade de Educação. Isso foi o depoimento do próprio reitor atual. Eu fiquei muito contente, mas infelizmente eu perdi a posse do João Grandino, porque eu estava nos Estados Unidos. Mas ele deu esse testemunho que para mim foi muito importante, em dizer que o que marcou profundamente a vida dele foi a Faculdade de Educação. Engraçado que saiu a reportagem dele na Veja e muitas das coisas que falou para mim, ele falou na Veja.

**(Pausa)**

**Anita:** Tem mais alguma coisa que você queira? Que eu me lembre especificamente a atuação deles foi sempre voltada para aulas, o professor Brejon menos do que o professor Mascaro e o professor Querino. O professor Querino dava aula, todos eles davam aula, mas o professor Brejon menos... O Mascaro, quando ele começou a assumir as funções do Centro Regional, depois do INEP, ele deixou de dar aula. O professor Querino foi delegando, também, porque os mais novos estavam entrando, como o Roberto Moreira, que é mais ligado à parte de Planejamento. Eles incentivaram a formação de todos. O professor Laerte também era incrível... Nós tivemos uma felicidade muito grande porque a equipe da constituição da Faculdade de Educação era muito boa. O professor Laerte foi uma pessoa incrível, ele procurava ajudar todo mundo. E quando eu era instrutora voluntária, foi que ele me ofereceu esse cargo no INEP, que não era muito, mas pelo menos eu tinha uma remuneração maior do que a do estágio. E isso me deu um problema danado, porque eu pedi demissão do Estado, mas não constava lá no INEP, e eu tive que responder processo porque eu estava acumulando funções indevidas: função técnica com função docente. Aí o professor Laerte constituiu uma

comissão e eu provei que eu tinha me desligado completamente e o próprio ministro deu despacho e acabou tudo bem. Agora a gente era muito entusiasmado para aulas, para reuniões (nós fazíamos reuniões toda semana), sempre em contato, um em contato com o outro, procurando ajudar, sempre foi assim. E o professor José Augusto entrou com um novo espírito de pesquisa, ele foi sempre voltado para a pesquisa. E ele nos orientou muito, coisa que os outros não tinham feito porque não tinham uma formação adequada. O José Augusto chegou a escrever um livro de estatística. Ele praticamente foi um mentor das pesquisas da gente... Ele me orientou muito, mesmo no meu Doutorado, e o professor Querino também me orientava... Ele foi uma figura incrível...

**(Pausa)**

**Eu:** A senhora gostaria de dizer mais alguma coisa?

**Anita:** O que eu me lembro especificamente são dos trabalhos que nós realizamos dentro da Educação Comparada, viajamos, realizamos pesquisa, viajamos com os alunos, levamos um grupo de alunos ao Paraguai para conhecer o sistema escolar. A gente fazia sempre um trabalho de equipe, principalmente com o José Augusto orientando. Ele foi o mentor da orientação das teses... Eu me beneficieei bastante, mas não sei da parte do João Gualberto como foi. Já o professor Brejon foi um pouco mais ausente. Ele era muito tímido, mesmo tímido para dar aulas, ele não se soltava, era tímido mesmo. Tanto que ele não exerceu nenhum cargo, ele foi o chefe do Departamento, depois do professor Mascaro, e deu continuidade à linha que o professor Querino havia imposto, foi um bom chefe porque ele não tolhia as nossas iniciativas. Logo depois ele não quis continuar e passou a chefia para o professor José Carlos Melchior. Aliás, foi o Brejon quem pôs o Melchior lá, como aluno... Ele foi um aluno brilhante, muito bom... E o Brejon era difícil no sentido da timidez, a gente tinha sempre que pisar em ovos com ele, embora fosse muito dedicado ao trabalho dele e sempre foi uma pessoa responsável, mas era menos atirado do que foi o professor Mascaro. O professor Mascaro foi muito brilhante, em termos de exercício de poder, em termos de funções administrativas. O professor Querino foi também, mas ele foi mais como diretor, ele foi diretor do Centro Regional, foi diretor da faculdade de Marília, ele foi um dos implantadores da faculdade de Marília, foi o primeiro diretor da faculdade e ele viajava toda semana, ele acumulava os dois cargos. Depois, como diretor do Centro Regional, ele ficou com muitas atribuições. O professor Querino tinha uma vida mais pacata, já o professor



Mascaro participava de tudo, ele vivenciava tudo, tipo o João Gualberto... O professor João Gualberto é bem o filhote do professor Mascaro. É questão de natureza mesmo... O professor Mascaro foi uma pessoa incrível, em termos de dinamismo, em termos de produção, ele escreveu até mais do que o Querino. O Querino se ateve ao “Ensaio de uma Teoria”, mas algumas coisas ele fez junto com o Brejon, ele fez esse trabalho aí [“Concurso de ingresso no magistério secundário e normal: resultados de uma pesquisa”] e tem esse texto aqui “A estrutura didática do sistema escolar”, tem um texto dele aqui, mas eu acho que só o “Ensaio de uma Teoria” já valeu por muita coisa. Para você ver, mesmo os outros que enveredaram por uma outra linha não tiveram a repercussão que o professor Querino teve. Não quero citar nomes, mas você vê que o professor Querino realmente teve uma repercussão muito grande.

**(Pausa)**

**Anita:** É isso, eu acho. Se você precisar de mais alguma coisa... A única coisa é que eu quero que você me devolva esses dois aí, porque tem até dedicatória... Entendeu?

**Eu:** Sim! Eu vou xerocar para mim e já devolvo.

**(Pausa)**

**Anita:** É só os três, não é? O professor Querino, o professor Mascaro e o professor Brejon?

**Eu:** Nós tínhamos pensado, inicialmente, também no professor José Augusto Dias, mas resolvemos deixar só o Mascaro e o Brejon, porque são os dois falecidos e a gente entrevista o José Augusto Dias para falar, também, sobre eles.

**Anita:** Ele vai ter muita coisa para falar, porque o José Augusto foi a pessoa que primeiro entrou no grupo, ele deu aula para mim inclusive, mas ele ainda era moço, estava começando, já tinha prestado concurso para diretor, já tinha assumido como vice-diretor, é que naquela época prestava para vice-diretor, e depois veio para assumir a faculdade, pediu afastamento e assumiu faculdade. Mas eles eram muito ligados. O Querino, o Mascaro, o Brejon e o José Augusto foram os quatro que eu encontrei quando eu entrei no departamento, então Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada.

**Eu:** Em que ano a senhora entrou?

**Anita:** Eu me formei em 1961 e eu comecei a ajudar como instrutora voluntária logo em seguida. O meu contrato saiu quando nós mudamos para o Centro Regional. Em 1962 começou o curso de Pedagogia e aí eu comecei como instrutora voluntária.

**Eu:** 1962... Foi no mesmo ano que o José Augusto Dias, não foi?

**Anita:** Não, o José Augusto já era...

**Eu:** Ele já estava antes, então?

**Anita:** Ele estava antes, ele já foi meu professor e, quando foi a reestruturação, ele ficou como instrutor voluntário, acho, ou ele já era instrutor voluntário e depois saiu a nomeação dele. Eu não sei exatamente porque eu comecei em 1962 quando da mudança para o Centro Regional. Veja bem: a Faculdade de Educação, em última instância, foi favorecida pelo *know-how* do Centro Regional em termos de pesquisa, que tinha uma estrutura de pesquisa já montada, tinha muitos professores de fora que tinham um entrosamento muito grande com a gente e, em termos de instalações, nós pegamos um prédio capenga, um prédio que do outro lado, do lado em que nós ficávamos em nossos gabinetes, estava se abrindo. Existia um vão deste tamanho, se enxergava lá do sexto andar até lá embaixo. Então, era cômodo porque nós ocupávamos gabinetes individuais, cada professor tinha sua sala, que eram os antigos alojamentos dos bolsistas da OEA, mas, em termos de segurança, não era muito coerente, as paredes rachavam porque o terreno ali onde foi construído era alagadiço, era um brejo a cidade universitária, e eles não fizeram as fundações adequadas, e aí o terreno começou a pender e nós ali... A gente pulava o vão para poder ir para nossas salas. Então, foi um período de que existia um elevador no fundo – tinha um elevador que a gente usava e tinha um elevador no fundo que servia praticamente do lado onde era a biblioteca, que é agora – e uma vez, uma sexta-feira, eles falaram que o elevador do fundo estava funcionando, e eu pensei em ver como funcionava, mas depois eu me toquei e pensei: “Se ele quebra eu vou ter que passar o fim de semana inteiro aqui. Ninguém vai me achar num fim de tarde lá no fundo, num elevador quebrado que todo mundo sabia que não funcionava.” E realmente ele quebrou e, se eu tivesse entrado, teria ficado presa lá. Então, o prédio onde são as salas de aula agora é parte das salas de aula dos antigos bolsistas, funcionavam os laboratórios dos cursos do INEP,

dos cursos que eles davam – tinham ratinhos, muita coisa, tanto que depois eles desativaram toda essa parte de pesquisa. Quando nós mudamos e depois viemos da outra parte... Era assim: primeiro nós ficamos naquela parte do lado de cá, todo mundo junto, e era mais seguro porque ali era mais firme e baixo. Depois desocupou, acabou o Centro Regional, e nós mudamos para lá, e aí que começou o perigo porque não tinha segurança nenhuma. Teve que reformar inteiro, refazer o prédio. Então, a Faculdade de Educação, na verdade, ficou prejudicada durante um certo tempo, porque enquanto em outras unidades eles construíam prédios novos e adaptados já a uma situação mais moderna, nós herdamos um prédio velho adaptado para uma coisa que não era, porque aquilo lá era um alojamento, e com grande risco. Então, durante muitos anos a Faculdade de Educação ficou sem reforma, ficou sem ter uma estrutura adequada para funcionar, funcionava precariamente naquelas salas. Mas isso tudo é em termos de histórico da Faculdade de Educação e não dos três ou onde os três também vivenciaram. O professor Brejon se aposentou cedo, eu acho, ele se dava muito bem com o Aldo Janotti e, depois de aposentado, ele vivia cuidando das finanças, aplicação. Naquela época, em que estava havendo uma inflação galopante, quem tinha dinheiro ganhava muito dinheiro porque rendia muito. Num determinado dia, ele tinha estado no banco, ele chegou em casa, estava assistindo televisão e veio o Plano Collor que congelou todo o dinheiro de todo mundo, aí ele teve um colapso e morreu em frente a televisão. E ele e o Roque tinham mais ou menos a mesma idade, e eles viviam perguntando para mim: “Quem você acha que é mais velho?” Eles tinham muita vaidade, o Brejon corria, o Roque corria, mesmo depois da morte do Brejon o Roque, que casou com uma aluna, a Gilda, na época Simões, era aluna dele – a Conceição faleceu e ele se casou com a Gilda – e aí ele corria lá em frente do... Uma figura muito interessante é a do professor Roque. O Roque foi brilhante, ele era de uma inteligência incrível. Brilhante! Nós tivemos muitos bons professores e o Roque era o “xerife” lá na Faculdade de Educação. Mas ele e o Villa Lobos criavam um clima meio difícil, acho que em decorrência da inteligência deles, eles criavam um clima meio instável. As reuniões de congregação eram muito difíceis, havia muito embate de ideias. Depois o José Mário também era muito briguento. Brilhante o José Mário, uma figura brilhante, mas muito briguento. O José Mário era do tempo do Centro Regional, era professor dos cursos da OEA e professor da Faculdade de Filosofia. O José Mário era uma pessoa brilhante e ele gostava muito de mim, tanto que quando ele foi presidente do Conselho Estadual ele me chamou para ir trabalhar lá com ele. Ele assinava as requisições de cheques, e ele só assinava e dava para mim assinado e falava: “Para você eu tenho absoluta confiança, eu deixo assinado para você fazer que você

quiser.” Ele foi ótimo. Nós tivemos bons professores. Agora eu estou meio afastada, eu não sei, não tem ninguém assim com a projeção que tinha, na época, os grandes educadores, viu...

**Eu:** É mais ou menos igual a Teoria da Administração Escolar: antes todos tinham a preocupação com a Teoria da Administração Escolar, se preocupavam em desenvolver um corpo teórico. Hoje se tem uma preocupação mais com a aplicação prática e é também muito voltado para a política. Antes havia vários autores e professores que representavam a Administração Escolar e hoje não são muitos.

**Anita:** Um dos primeiros diretores do Centro Regional foi o Fernando de Azevedo.

**Eu:** Muito conhecido.

**Anita:** Então, quer dizer, a gente convivia com o Fernando de Azevedo, aquela mente brilhante e o genro dele que era o chefe de gabinete. Nós tivemos contato com pessoas muito interessantes, como o professor Laerte, foi também uma mente brilhante, que infelizmente morreu com 49 anos, cardíaco, morreu tomando banho. Uma judiação! O professor Laerte era o doutor mais novo que tinha, com 24 anos já tinha o Doutorado. Ele foi direto para titular. Então nós tivemos muitos bons professores, muito bons mesmo. Você não quer um café?

**Eu:** Aceito! Agora vou aceitar.

**(Pausa)**

**Eu:** Bom, acho que é isso mesmo!

**Anita:** Se precisar de mais alguma coisa, você me liga.

**Eu:** Muito obrigada! Essa nossa conversa vai contribuir muito para mim.

**Anita:** Por nada!

**APÊNDICE B – Entrevista com José Augusto Dias e João Gualberto de Carvalho  
Meneses**

**José Augusto:** Quando eu cheguei à Cadeira de Administração Escolar havia, então, três professores: o catedrático José Querino Ribeiro e os dois assistentes Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon. Eu já estava, naquela época, trabalhando na própria Universidade, porque eu era diretor do Colégio de Aplicação da Universidade. Lá, então, eu tive uma convivência mais próxima com o próprio professor Querino, que tinha participação no Conselho Deliberativo do Colégio de Aplicação. Depois de algum tempo que eu estava no Colégio fui convidado para trabalhar na Cadeira e deixei as minhas atividades de diretor de escola para ser professor. A primeira tarefa que me foi atribuída pelo professor Querino era a de fazer os seminários das aulas dele: ele dava as suas aulas e depois os seminários ficavam por minha conta. Então, começou daí a minha convivência com os três. Os três, no ano em que o Collor tomou posse, em 1990, em fevereiro morreu o Mascaro, em março morreu o Brejon e em abril morreu o Querino, os três em seguida, um fato que ficou marcante para mim. A minha convivência com eles foi muito importante, principalmente com o professor Querino e, também, com o professor Mascaro. Com o Brejon eu já tive uma convivência um pouco mais distante, mas o Querino foi decisivo na minha carreira, foi meu orientador de Doutorado... Eu devo muito ao Mascaro, também, porque ele tomava iniciativa e delegava. No caso do I Simpósio de Administração Escolar, na criação da ANPAE, foi iniciativa do Mascaro que acabou ficando no nome do Querino porque ele era assistente do Querino, e ele tomava outras iniciativas e, então, me chamou para fazer as tarefas. Uma delas, por exemplo, foi a de fazer uma viagem para os Estados Unidos acompanhando o Reitor e professores da Universidade de Brasília. O Laerte Ramos de Carvalho, que era o Reitor da Universidade de Brasília, tinha uma viagem a fazer com seus professores e o Mascaro me pôs no meio. Ele disse: “Você vai também e a sua tarefa lá vai ser a de entrar em contato com o Andrew Halpin.” Porque o Halpin, não sei se você conhece de nome, foi um professor de Psicologia da Educação e ele estava para vir ao Brasil. O Mascaro tinha entrado em contato com ele e queria que ele viesse e falou: “Você vai lá com o Laerte, vai lá procurar o Halpin e, então, acerta com ele a vinda dele para o Brasil.” Então, uma das primeiras viagens internacionais que eu fiz foi por indicação do professor Mascaro. Ele me pôs, por exemplo, na primeira comissão que estava estudando a reforma do ensino, que resultou na Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, criação do Ensino de 1º e 2º Graus e eu ia para o Rio de Janeiro participar das reuniões lá. Naquela época, ainda, quem

comandava era aquele padre conhecido e depois passou para o Valnir Chagas e com ele é que veio, efetivamente, a reforma do ensino. E, assim, eu devo muito da minha carreira em primeiro lugar ao professor Querino, que foi meu orientador, e ao professor Mascaro porque ele criou uma série de oportunidades que resultavam até em viagens. Eu fui, por exemplo, coordenador de um curso da OEA que havia, na época, no CRPE – Centro Regional de Pesquisa, mas depois passou para a própria Faculdade. Então eu fui, por indicação do Mascaro, coordenador desse curso de Supervisor e Administrador da Educação para a América Latina. Enfim, uma série de oportunidades muito importantes para minha carreira eu devo ao professor Mascaro. Trabalhei junto com o professor Brejon, mas minha dívida maior é com o professor Querino e o professor Mascaro. Caso você queira fazer perguntas, fique a vontade.

**Eu:** Eu gostaria de saber como era o funcionamento da Cátedra. Nesse I Simpósio de Administração Escolar, de 1961, o Mascaro defendia que devia ser ampliado, que a cátedra devia deixar de ter a estrutura de um catedrático e dois assistentes e passar a ter mais assistentes. Então ele defendia isso e no ano seguinte, 1962, o senhor entrou na cátedra.

**(Pausa)**

**José Augusto:** O que eu tenho a falar para você é o seguinte: na época em que havia o curso de Administração Escolar, esse curso tinha por finalidade, como dizia o professor Querino, dar noções de Administração ao professor porque naquela época ainda não havia a habilitação em Administração Escolar e quem fazia o curso de Pedagogia era para ser professor. Então, dizia o Querino: “Quem vai ser professor precisa conhecer a Administração Escolar, em primeiro lugar, porque um professor pode, eventualmente, vir a ser diretor. Naquela época era assim: na hora de escolher um diretor de escola dava-se oportunidade a um professor”. Então, às vezes até provisoriamente, ele tinha que assumir a direção da escola. E dizia ele: “O professor também participa da administração da escola, ele faz parte da congregação, ele precisa, também, tomar decisões que afetam a administração da escola”. Então a existência do curso de Administração Escolar, naquela época, não era para formar administradores, era para dar ao professor uma noção do que era uma administração de uma escola. Não sei se respondi a sua pergunta.

**Eu:** Na verdade, eu gostaria de saber como funcionava a cátedra. Até 1961 o catedrático só podia ter dois assistentes de cátedra, não é?

**José Augusto:** Não, eram os dois: o professor Mascaro e o professor Brejon, mas eu entrei também.

**Eu:** Eu li o livro do Catani e do Gilioli que falam que a partir de 1962 a cátedra sofre modificações no que diz respeito a seus assistentes, passando a contar com a atuação do senhor. Então, o senhor entrou como assistente de cátedra mesmo ou era uma outra denominação?

**José Augusto:** O Querino ainda era catedrático.

**Eu:** E o senhor foi o terceiro assistente de cátedra e ficaram os três como assistentes até 1968?

**João Gualberto:** Só não tinha o nome de assistente. Os assistentes eram os dois, mas o José Augusto e eu fomos admitidos primeiro como instrutores. A denominação era instrutor. Então, nesses seminários que o professor José Augusto fazia, ele fazia como assistente do Querino, quer dizer, a responsabilidade pela disciplina era do Querino. E eu, quando entrei, entrei como instrutor e, mais ainda, como eu tinha um cargo – como o José Augusto também tinha um cargo – o que aconteceu: não havia verba para nossa admissão como instrutor, tanto no caso do José Augusto como no meu e posteriormente da Anita, nós fomos admitidos como instrutores voluntários. Então nós fomos nomeados pelo reitor para servirmos de instrutores voluntários acadêmicos, até que saiu a verba. A primeira verba de instrutor que já era remunerado foi a do professor José Augusto. Em seguida foi o meu e, depois, o da Anita. A mesma coisa aconteceu com a verba de RDIDP: na hora que nós passamos de instrutor em RTC, Regime de Turno Completo, para RDIDP, Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa. No caso do professor José Augusto eu não me lembro exatamente, mas no meu caso eu entrei em 1963 como instrutor e, depois, em 1963 ainda, em março, saiu o meu contrato como instrutor da Cadeira. Então o José Augusto fazia as atividades com o Querino e eu fazia as atividades com o Mascaro. O Mascaro era o professor da disciplina... Então, Introdução à Administração, Administração de Pessoal, as matérias das disciplinas que o Mascaro dava, eu ia junto com ele na sala de aula e algumas aulas ele mesmo dava e outras aulas eu dava. Os seminários eu também fazia e ficava mais ou menos incumbido de fazer o

registro na folha, a chamada dos alunos. Entendeu? Então isso aí é o que a gente fazia. Não é, José Augusto?

**José Augusto:** Em 1973 eu já tinha o doutoramento e...

**João Gualberto:** Você teve antes de 1973, pois eu fiz em 1972 e você já era doutor.

**José Augusto:** Ah! Em 1967! Mas eu ainda acumulava: eu tinha a minha função na universidade e era diretor de escola. Quando veio a revolução...

**João Gualberto:** Veio uma lei, acho que 1967, aliás, uma reforma, para aqueles que tinham estabilidade. Então, contava todo o tempo do magistério anterior, do serviço público etc. Então nós transferimos todo o nosso tempo para a universidade e pedimos exoneração do nosso cargo público que tínhamos e passamos a ser parte integrante do quadro do pessoal docente da USP.

**José Augusto:** Você se lembrou do modo correto. Era exatamente isso que eu queria dizer... E chegou um momento em que eu tive que optar ou pela universidade ou pelo meu cargo de diretor de escola. É claro que eu pedi exoneração do meu cargo de diretor de escola e iniciei, a partir de então, a minha carreira de tempo integral na universidade.

**João Gualberto:** E eu também passei a tempo integral na universidade.

**Eu:** E quando o sistema de cátedras foi extinto, o catedrático passou a ser titular.

**João Gualberto:** Isso está tanto na Lei 5.540 como no Decreto-Lei 469 de 1968. No ano seguinte, em 1969, foi o ano da reforma que acabou, no final 1969, sendo instituída e, em 1970, sai toda a grande reforma da universidade.

**Eu:** Hoje, conversando com a Anita, eu tive a impressão de que a estrutura da cátedra vinha mudando antes mesmo da extinção do sistema de cátedras pela Lei 5.540. A cátedra já estava funcionando como um departamento?



**João Gualberto:** O departamento é criado pela Lei 5.540, que extinguiu a cátedra e criou a figura do professor titular, que era o último cargo da carreira. A cátedra não funcionava em forma de departamento, não, mas o Querino e o Mascaro eram bastante liberais e nós nos dávamos muito bem, com todo o respeito que tínhamos por eles, mas, na verdade, nós tínhamos uma amizade de frequentar casa, de jantarmos juntos. Então, não era um catedrático que estava lá na cátedra, ainda mais o Querino com o temperamento dele, muito brincalhão e todo dia tinha uma história para contar, ou um fato ou uma anedota, e o Mascaro era, também, uma pessoa muito afável, de modo que nas reuniões as decisões não eram decisões de cátedra. Nós íamos lá para a sala do Departamento, não é José Augusto, e lá...

**José Augusto:** Na Maria Antônia...

**João Gualberto:** Tanto na Maria Antônia quanto quando nós mudamos. Quando mudou-se aqui para a Cidade Universitária nós fomos ocupar o prédio do antigo Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que já tinha dois antigos prédios: o de salas de aula de pesquisa infantil e o prédio de alojamento de alunos bolsistas do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que recebia professores do mundo inteiro, da Organização do Estados Americanos, OEA, e também da UNESCO. Então os professores, em grande parte, eram provenientes de outros países e os alunos também, todo ano tinha cerca de 25 alunos que vinham de um ou dois estados americanos, ou até do exterior também: tivemos professores de Portugal, da Espanha e o José Augusto ficou muito amigo de um indiano chamado Mukerju, que veio da UNESCO. Lá da UNESCO também vieram o Griffiths, o Skinner, enfim, muitos professores estrangeiros. O José Augusto foi professor, chamado catedrático, da OEA, deu aula e organizou. O Brejon também foi, mas um belo dia ele desistiu de dar aula e eu é que passei a ser professor catedrático da OEA. Fiquei como professor catedrático da OEA por dois anos e o professor José Augusto também ficou uns dois ou três anos.

**José Augusto:** Eu era coordenador.

**João Gualberto:** Ele era coordenador e eu era professor desses cursos de especialistas em educação para a América Latina, que eram dados a por convênio cultural Brasil-MEC-USAID, tinha também a UNESCO, da ONU. Bom, o caso é que você está mais interessada é no ponto da convivência com o Mascaro. Sobre o trabalho do Mascaro, propriamente dito, o José Augusto escreveu uma biografia do Mascaro e eu também. A biografia que eu escrevi,

em grande parte baseada no texto que o José Augusto fez, está publicada naquele Educadores Brasileiros do Século XX, no segundo volume. Então, o que aconteceu com o José Augusto aconteceu também com todos os outros, ou seja, o Mascaro foi presidente da ANPAE e me levou como secretário, depois transformou em cargo de secretário geral, aí eu fui o presidente dos secretários na ANPAE. Então, todo o período em que o Mascaro foi o presidente eu fui o secretário. O Mascaro era muito ligado ao MEC, ao Ministério da Educação, e, também, àquelas figuras da educação daquele momento. Ele era indicado para aquelas análises de propostas de cursos e de faculdades e, então, ele era nomeado presidente e eu era nomeado secretário, aonde ele ia eu ia atrás. E ainda mais, eu levava material para Brasília, levava material para o Rio de Janeiro quando ainda tinha a sede do Ministério lá no Rio, no prédio da Rua México. E foi assim durante toda a vida: sempre acompanhando o Mascaro nas atividades que ele tinha e que também nos levava. Ele era um homem dinâmico e, na denominação do Querino, ele era “intergalaxial”.

**(Risos)**

**Eu:** Então ele fazia muita coisa mesmo.

**João Gualberto:** Ele era uma pessoa de grandes atividades. Em 1974, eu fui convidado para ser diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca e estava se organizando a UNESP e, então, eu não queria ser diretor, mas a situação minha não estava muito bem aqui. Eu queria fazer Livre-Docência e havia problemas para eu fazer aqui e, então, o Manoel, que era um amigo meu, foi nomeado diretor e me convidou para organizar o Departamento de Educação. Da mesma maneira que o Querino foi para Marília, eu fui para Franca e lá eu organizei o Departamento de Educação e preparamos a organização da UNESP. Então eu fiz a minha Livre-Docência em Franca e o Querino e o Mascaro fizeram parte da minha banca de Livre-Docência da UNESP. Meu diploma é da UNESP, a primeira Livre-Docência da UNESP que foi em março de 1977, e a UNESP começou em 1977. O Manoel presidiu a banca e veio uma professora do Rio de Janeiro e mais uma professora de Belo Horizonte. Então o Mascaro me acompanhou nessas atividades e eu tenho divulgado o trabalho dele. Tem um capítulo que eu escrevi sobre o Mascaro que eu digo que eu o considero o fundador da disciplina Economia da Educação. Ele fez as primeiras pesquisas quantitativas e qualitativas levantando dados e valores aplicados em Educação no município de São Paulo, a tese de Doutorado dele é o início, e foi um momento em que estavam se iniciando nos Estados Unidos os primeiros

estudos de Economia da Educação e, aqui no Brasil, o Mascaro e uma outra figura que era muito ligada a ele, que era o Carlos Pasquale, que é uma figura importante na educação paulista. O Mascaro, inclusive, trabalhou na Secretaria, tanto no gabinete da Esther de Figueiredo Ferraz como, também, no gabinete do Carlos Pasquale. Ele foi amigo-irmão do Carlos Pasquale. Então, nos acompanhamos essa história, não é José Augusto?

**José Augusto:** Você se referiu a Esther e eu me lembrei do seguinte: o Mascaro, quando a Esther era a Secretária da Educação de São Paulo, foi ser assistente de gabinete dela, um cargo importante junto à Secretaria, e um dia eu estava trabalhando na minha sala e me falaram: “A Esther quer falar com o senhor.” Ela disse: “Professor, quero ser a primeira a lhe dar a notícia: acabei de nomeá-lo para o Conselho Estadual de Educação.” Coisa do Mascaro!

**(Risos)**

**José Augusto:** E eu fui conselheiro em 1971, no ano em que morreu o Laerte.

**João Gualberto:** Em 1972 o Laerte morreu. Em agosto de 1972.

**José Augusto:** É isso, e logo depois morreu o Laerte. Eu estava no Rio quando veio a notícia de que tinha morrido o Laerte, então voltei do Rio.

**João Gualberto:** E eu estava dando aula quando chegou a notícia.

**(Pausa)**

**João Gualberto:** Você está querendo, também, falar sobre a estrutura da universidade, do departamento?

**Eu:** Isso.

**João Gualberto:** Agora deixa eu lhe contar mais uma outra coisa que é importante. Realmente o que a Anita estava lhe falando, de que não tinha essa característica de catedráticos, eu praticamente redigia uma espécie de ata, um relato das reuniões. Todas as quartas-feiras nós fazíamos uma reunião no departamento, nós nos reuníamos na Cadeira e eu

não sei se esse livro ainda está lá na faculdade. É um livro de ata e eu fazia as anotações... Não era ata: era registro das atividades da reunião do dia tal... Presentes: Querino, Mascaro, Brejon, José Augusto... E aí 1- Assunto tal... 2- Assunto tal... Relatório... Atividades... Pesquisas... E sempre tinha um que era indicado para fazer uma exposição à respeito... “– José Augusto, você leu o livro do Griffiths? – Li! – Então fala sobre o livro do Griffiths.” Aí o José Augusto, que traduziu o livro do Griffiths, falava sobre ele... “– João, o que você andou fazendo?” Então, eu não sei para onde que esses relatórios foram, se eles foram para a biblioteca, se eles estão na diretoria da Faculdade. Agora seria interessante se você procurasse.

**Eu:** Sim, seria muito interessante.

**João Gualberto:** Eu vou verificar lá em casa.

**José Augusto:** Exatamente para saber como é que era...

**João Gualberto:** Por essas anotações, esses registros, você fica sabendo o que ocorria nas reuniões. Naquela época as cópias eram em papel chamado termopac. Sabe o que é termopac? Era um papel que era sensibilizado pelo calor, então a cópia fazia num papel que era tipo fotográfico, mas se apagava com o tempo, tanto que se acabou. Mas eu acho que seria interessante você verificar se essa documentação referente a esses anos ainda está lá na Faculdade.

**José Augusto:** Não deve ser fácil achar, não.

**Eu:** Será? Posso tentar, não é?

**João Gualberto:** No arquivo do Departamento, no arquivo da Diretoria...

**Eu:** Vou ver...

**(Pausa)**

**Eu:** Pelo relatado e pela pesquisa que fiz até então, quer dizer, o levantamento bibliográfico das obras do Mascaro e do Brejon, eu notei que o Mascaro produziu mais do que o Brejon.

**João Gualberto:** Muito mais.

**Eu:** E pelo que os senhores falaram, o Mascaro era muito ativo. E sobre o Brejon, o que os senhores têm a dizer?

**José Augusto:** O que você achou do Brejon? Racionalização do ensino industrial?

**Eu:** Isso! Na verdade eu encontrei duas referências mais relevantes: essa, que é a tese de Doutorado, e a tese de Livre-Docência. Eu sei que ele foi professor titular, mas não encontrei publicação da tese dele e, também, não encontrei nada a respeito.

**José Augusto:** Ele deve ter feito alguma coisa para titular, sim.

**Eu:** O Mascaro trabalhou com financiamento, com a municipalização do ensino, isso no município de São Paulo, e segue as ideias do Querino Ribeiro a respeito da Administração Escolar, defendia a adoção da Teoria Geral da Administração...

**José Augusto:** O Querino era o pioneiro...

**Eu:** Sim... Então, o Mascaro o seguia muito. Mesmo tratando de assuntos diferentes, como municipalização, financiamento, ele seguia muito as ideias do Querino sobre a Administração Escolar. Nos textos do Moysés Brejon eu não encontrei muita coisa a respeito da Administração Escolar mesmo, nem muitas citações do Querino ou de autores utilizados pelo Querino – uma coisa que também estou fazendo é tentar notar se houve influência do Querino sobre os dois – e sempre tratando de racionalização do ensino industrial, ensino técnico... E a atuação dele, como foi?

**João Gualberto:** A minha opinião é que existia uma grande diferença de temperamento entre os três. O Brejon era um indivíduo muito sistemático, muito introvertido, de certo modo até meio tímido.

**José Augusto:** E acho que um pouco, também, é porque ele não confiava muito nas pessoas.

**João Gualberto:** Ele não confiava nas pessoas.

**José Augusto:** Ele tinha um problema pessoal. Ele se casou com uma moça que tinha um pai muito rico e o pai o humilhava, porque ele não era rico. Ele tinha esse complexo de não ser rico, de não ter nascido rico, era um sofrimento.

**João Gualberto:** O problema era complicado. Ele tinha um problema de personalidade que causava até mesmo dificuldades de relacionamento, mas ele era uma pessoa inteligente, mas era introvertido, muito desconfiado. Com relação à profissão dele: primeiramente ele não gostava muito de viajar... O José Augusto viajava, eu viajava, a Anita também, mas ele não viajava e, mais ainda, em certos momentos ele começava a achar que nós estávamos viajando muito. E viajar, estabelecer o que hoje é chamado de “inserção social”, “inserção acadêmica”, cursos que nós dávamos, ele não se dispunha a fazer esse tipo de trabalho, ficando mais circunscrito às atividades praticamente burocráticas e administrativas da Cadeira e, depois, do próprio Departamento.

**(Pausa)**

**João Gualberto:** Isso em termos de participação. Não que ele não fosse capaz, ele tinha as qualidades dele, as aulas dele eram boas – eu fui assistir.

**José Augusto:** Chegou um momento em que ele se ligou mais ao pessoal da Filosofia e o Querino se ressentiu um pouco com isso, por ele, de certa forma, deixar em segundo plano o pessoal da Administração.

**João Gualberto:** O problema é que você está falando sobre um período muito difícil para a universidade. Em 1963, eu tinha sido membro do comando da greve do magistério, que durou mais de três meses e, mais ainda, era um movimento contestatório. Eu sou, até hoje, sócio do Centro do Professorado Paulista, sou membro do Conselho Superior. Então, a minha atividade era muito ligada aos movimentos sindicais, movimentos reivindicatórios do magistério. Na primeira greve de professores que teve no Brasil eu fui membro do comando. E isso também criava, especialmente nesse grupo da Cadeira de Filosofia, uma certa resistência, porque esse

grupo era muito mais ligado... Você imagina só: o Laerte foi nomeado Reitor da Universidade de Brasília, por ato do Presidente Castelo Branco, em 1965. O primeiro Reitor saiu, que foi o Darcy, entrou o segundo Reitor, que era o professor Zeferino, e aí o Zeferino também não quis ficar mais, devido ao movimento do regime militar, e foi nomeado o Laerte. Quer dizer, o grupo todo e o Estadão, que hoje está sob censura, também virou contra a revolução. Tem um livro publicado pelo Estadão no ano passado, “A mordaza no Estado de São Paulo”. Então, esse momento de políticas era uma época complicada para você sobreviver desse negócio todo aí.

**Eu:** Além das mudanças que estavam ocorrendo dentro da própria Faculdade.

**João Gualberto:** Há todo um processo de mudanças, em termos da própria legislação, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi dividida porque a parte referente ao ensino superior foi destacada, acabou a cátedra, cria-se o Departamento e se cria uma nova estrutura para o ensino superior com a Lei 5.540. Então, temos toda uma mudança legal. A parte do ensino primário e médio continuou, mas sofrendo mudanças, até que em 1971 tivemos a Lei 5.692, Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, que não é uma Lei de Diretrizes e Bases.

**Eu:** Ela veio complementar...

**João Gualberto:** Quer dizer, uma lei mudou em 1968 e ficou um outro pedaço que foi mudado em 1971.

**(Pausa)**

**João Gualberto:** Dentro do quadro da organização das disciplinas, um outro dado interessante é que, antes de criar as habilitações pedagógicas, a Cadeira do Querino conseguiu, dentro da Faculdade de Educação, dentro da Faculdade de Filosofia, no curso de Pedagogia, criar aquilo que nós chamávamos “conjuntos”.

**Eu:** Conjuntos?

**João Gualberto:** Conjunto! Não é José Augusto? O “conjunto de Administração Escolar”. Então, esta possibilidade de o aluno começar o curso de Pedagogia e, depois de um determinado momento, escolher Supervisão Escolar, Administração, Didática, Metodologia do Ensino Didático, para a Faculdade de Filosofia, no curso de Pedagogia, já tinha sido criada antes da criação da habilitação pedagógica.

**José Augusto:** Nessa época ainda havia Inspeção.

**João Gualberto:** Tinha também a Inspeção... Administração e Inspeção. A minha tese de Livre-Docência é sobre a Inspeção Escolar. Então, já tinha um outro tipo de organização. Quando nós fizemos Pedagogia era como é agora, sem habilitação, os quatro anos de Pedagogia. No Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tinha um Departamento de Educação. Todo curso de Pedagogia estava dentro do Departamento de Educação, todas as Cadeiras estavam dentro do Departamento de Educação. Quer dizer, antes da criação do Departamento já existia Departamento e antes da criação da habilitação já existia o conjunto.

**(Pausa)**

**João Gualberto:** No ano passado, a Faculdade de Educação comemorou quarenta anos da sua fundação e, nesse tempo, ocorreram muitas mudanças. Quando se criaram os Departamentos, o Laerte ficou como chefe do Departamento de História e Filosofia da Educação, o Querino como chefe do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada e o Mascaro ficou como chefe do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, que passou a ser o nome do Departamento.

**José Augusto:** A Educação Comparada esteve, por algum tempo, na própria Cadeira de Administração. Nós dávamos aulas, também, de Educação Comparada.

**João Gualberto:** Eu fui professor de Educação Comparada num curso do Instituto de Educação para formação de Administradores Escolares do Ensino Médio – tinha um curso de pós-graduação no ensino médio para formação de diretores. Lá em Marília que tinha um Instituto de Educação. Eu dei aula aqui no Fernão Dias Paes... Caetano de Campos era o principal Instituto de Educação.



**(Pausa)**

**João Gualberto:** O que mais?

**Eu:** Era isso mesmo. Aliás, consegui até mais do que imaginei... Muito obrigada!

**João Gualberto:** Disponha sempre que precisar!

**Eu:** Obrigada mesmo!

**ANEXO A – Depoimento escrito por Myrtes Alonso para a comemoração do centenário de nascimento de José Querino Ribeiro, lido no evento por José Augusto Dias**

**O que significou conviver com os professores homenageados: uma reflexão sobre o meu percurso acadêmico**

A minha convivência com os Professores Querino Ribeiro e Carlos Correa Mascaro foi um tanto diferente daquela dos seus colegas de trabalho. Embora a minha relação com os professores tenha sido na condição de aluna apenas, durante todo o percurso universitário, tivemos maior convivência quando realizei o Curso de Especialização em Administração Escolar e Educação Comparada. Na ocasião, a ANPAE estava prestes a nascer e eu, enquanto aluna, tive o privilégio de participar do I Simpósio Nacional, realizado na USP com a participação de educadores ilustres. Por conta da minha filiação à ANPAE, os meus contatos com os Professores Querino e Mascaro se intensificaram, mesmo depois de ter saído da Universidade. Foi por indicação do professor Querino que em 1961 eu fui trabalhar na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, naquela época instituto isolada, como assistente da Profa. Maria Aparecida Bortoletto, que ainda não conhecia mas com quem trabalhei durante alguns anos, adquirindo experiências inestimáveis, sempre fortalecidas por relações de amizade profunda.

Posteriormente, nos idos de 1964-65, fui convidada pelos respectivos professores já citados, para trabalhar no CRPE, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, órgão do INEP onde já trabalhava a Profa. Bortoletto, com quem deveria me associar para a realização de um novo tipo de trabalho de natureza especial, relevante na época, porém, sem vinculação direta com a Universidade. Nessa oportunidade o meu contato com os Professores Querino e Mascaro foi bastante intenso e foi quando pude conhecê-los melhor, agora não mais como aluna e sim como colega de trabalho. Foi um período intenso de atividades mas que me trouxe muitos ganhos pessoais e ampliação do meu horizonte profissional. Tive oportunidade de ampliar significativamente os meus conhecimentos em Pesquisa Educacional, assunto com o qual trabalhávamos eu e a Profa. Bortoletto, participando dos cursos com os professores estrangeiros convidados e compartilhando dúvidas com pessoas de grande experiência na área, como foi o caso da Profa. Joly Gouvêa, Prof. José Mário Pires Azanha, Prof. José Augusto Dias, além de outros tantos professores.

Mais do que a ampliação de conhecimentos e aquisição de experiências relevantes, foi muito gratificante descobrir nos meus companheiros de trabalho suas qualidades pessoais e seu modo peculiar de ser e agir enquanto professores. Talvez essa tenha sido a maior revelação para mim, pois marcou de forma decisiva a minha vida acadêmica.

Com relação ao Prof. Querino são inúmeras as recordações que ficaram, os conhecimentos adquiridos, mas, sobretudo, o significado do que é ser professor. Percebo hoje como foi relevante a sua contribuição aos estudos de Administração Escolar e Educação Comparada para o desenvolvimento dessas áreas do conhecimento no Brasil. O caráter pioneiro de suas obras marcou o surgimento da Administração Escolar no Brasil e são referências necessárias, ainda hoje, para quem se inicia nesse campo de estudos. Sua influência foi decisiva a ponto de criar uma “escola” que se expandiu ao longo de várias gerações, e cujos discípulos diretos e admiradores incondicionais, aqui representados nesta homenagem, entre os quais me incluo, cuidam de preservar essa herança preciosa, seja através de suas aulas ou de suas publicações ou seguindo seus sábios conselhos.

Difícil falar sobre um professor quando foram tantos que passaram por nossas vidas, contribuindo para a nossa formação com o seu conhecimento, a sua paciência e dedicação, cada um com sua maneira própria de ser e seu jeito de ensinar. Eu tive o privilégio de conviver com grandes mestres numa época em que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, da Rua Maria Antônia, era o centro de convergência de ilustres educadores cujas obras constituem, até hoje, referência necessária em Educação. No caso do curso de Pedagogia, no qual me formei, construiu-se as bases do conhecimento educacional brasileiro inspirado em ideias avançadas divulgadas na Europa e que ganhavam consistência, materializando-se em propostas inovadoras e movimentos nacionais em prol da educação, assumidos por Professores corajosos que se notabilizaram pela força de seus ideais.

Quando procuro analisar o significado e a importância que tiveram para mim o Curso de Pedagogia e as especializações que realizei em seguida, tanto na Psicologia Educacional como em Administração Escolar e Educação Comparada, na antiga FFCL da USP na década de 1950, vejo-me diante de uma difícil tarefa. Mas percebo com clareza que as bases da minha formação foram estabelecidas de forma sólida e decisiva nessa fase de meu percurso acadêmico.

A atração maior do curso de Pedagogia na época era a Psicologia e para ela voltavam-se nossa atenção e maior interesse, era a descoberta de um mundo novo repleto de mistérios, dúvidas que não encontravam respostas nos livros ou nas apresentações brilhantes dos professores que, embora divergissem muitas vezes em suas posições, traziam

contribuições preciosas, atuais e relevantes. Nesse contexto, a Administração Escolar e a Educação Comparada levavam desvantagem quanto à preferência dos alunos, uma vez que a natureza árida das disciplinas, em especial da Administração Escolar, contrastava com o deslumbramento produzido pelos mistérios evocados pela Psicologia. Por força disso, muitos de nós iniciamos nossa carreira como Professores de Psicologia Educacional, certos de que estava aí o nosso caminho. Eu mesma, durante muito tempo, dediquei-me a esses estudos e fui bem sucedida.

Ao tomar consciência desse fato, permanece uma questão que me incomoda ao mesmo tempo que me estimula a compreender: o que levou a mim e outros estudantes da mesma época a encaminharmos nossas vidas acadêmicas pela via da Administração Escolar e/ou da Educação Comparada, antes que da Psicologia, a despeito de todo encantamento que ela despertava? Coloco dessa forma a questão para que se compreenda como se deu a minha relação, e talvez de muitos de nós estudantes, com essa área de conhecimento.

A minha opção atual pela linha de pesquisa em Formação de Educadores me obrigou a desvendar o verdadeiro significado do trabalho docente, ou melhor, compreender o que significa ser professor. Foi por essa via e pelo exercício da reflexão sobre a minha própria experiência enquanto professora que consigo hoje enxergar com maior clareza o importante papel que o professor desempenha na formação do aluno e qual é o diferencial que faz de um professor um verdadeiro mestre, aquele que indica o caminho, que guia o discípulo, lhe dá segurança para prosseguir e está sempre presente para auxiliá-lo quando necessário.

Não são raras as pesquisas atuais sobre a profissão docente, o que significa ser professor hoje, que conhecimentos, competências e habilidades são requeridas desse professor para considerá-lo competente. A despeito disso, a realidade mostra-se cada vez mais distante das pesquisas realizadas. Falhamos quando se trata de aplicar essas ideias na prática. A grande questão que permanece é: como formar o professor para que ele seja percebido pelo aluno como o seu mestre, seu condutor, alguém que lhe dá segurança e tranquilidade, apoio sem coerção, respeito e afeto, que o oriente na escolha da carreira, alguém de quem nos lembraremos sempre com carinho e admiração?

Talvez seja necessário termos passado por esse tipo de experiência enquanto alunos para que possamos distinguir entre o que é essencial e o que é acessório na formação do professor, tanto em termos de conhecimento e competência como de suas características pessoais enquanto ser humano, capaz de entender e interagir com o outro de forma a torná-lo uma pessoa competente e feliz.

Por que escolhemos este ou aquele caminho para nos iniciarmos no trabalho? A opção por uma disciplina ou uma sub-área de estudos que direcione nossas atividades acadêmicas é resultante de vários fatores e muitas vezes, nesse caminhar, outros fatores imprevisíveis nos fazem redirecionar nossas escolhas iniciais. A atração por uma disciplina e o desejo de desvendar os mistérios que ela apresenta, certamente, é um fator decisivo nesse processo, sobretudo quando associada à competência e ao brilhantismo do professor e ao modismo existente. Entretanto, a despeito disso, não é uma condição suficiente para impulsionar o estudante no sentido de enveredar por esse caminho. A relação que se estabelece entre o professor e seus alunos vai além das preferências acadêmicas por determinado assunto, podendo mesmo superá-la. Não gostaria de minimizar a importância da competência do professor, do seu entusiasmo e brilhantismo, pois essas são condições importantes para aproximar os estudantes, despertando o seu interesse pela matéria, porém, não substituem o afeto, a relação pessoal e carinhosa que se estabelece entre alguns professores muito especiais e seus alunos.

Esse foi, em especial, o caso do Prof. Querino Ribeiro, um professor que não se limitou a revelar seus méritos como professor, especialista em sua área de conhecimento, mas também, e sobretudo, como “educador”, estabelecendo uma relação de profundo respeito e amizade, que chegava a ser quase paternal com os seus alunos. Essa aproximação com o estudante num ambiente acolhedor, por ele criado no exercício de sua profissão, conseguiu aproximar os alunos da disciplina e fazer com que descobrissem nesse campo de estudos o seu lado intrigante, fator instigador de que necessitavam para o seu encaminhamento futuro. O seu entusiasmo pela disciplina acabou contagiando os alunos que descobriam aí um caminho ainda pouco explorado, embora promissor. Buscar nas teorias clássicas de Administração os elementos inspiradores para o desenvolvimento da Administração Escolar era uma ideia avançada na época e pouco assimilada por aqueles educadores apegados estritamente ao “pedagogismo” predominante, com bases psicológicas e mais tarde sociológicas. Na tentativa de vencer tais barreiras, os Professores da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada buscavam as novidades que despontavam na área de recursos humanos, como o TWI e outros tantos modelos usados nas empresas. Para tanto, abriram oportunidades de estágio e visitas a empresas como formas de introduzir os estudantes no mundo mais amplo da Administração, o que levou alguns alunos a fazerem suas opções por essa área de atuação. Mas tudo isso era ainda muito novo e a educação mantinha-se distante de tudo o que estivesse fora da escola e do ensino formal, o que viria a ocorrer bem mais tarde.

Essas minhas recordações, hoje no plano da consciência, é que me permitem lembrar com carinho e admiração desses professores que deram a sua vida pela Educação e fizeram de nós seus verdadeiros discípulos e seguidores. Meu póstumo agradecimento e minha humilde homenagem a esses grandes mestres!

Myrtes Alonso – 27 de abril de 2007

## **ANEXO B – Depoimento de Anita Fávoro Martelli sobre a implantação da Faculdade de Educação da USP**

### **Os primórdios da Faculdade de Educação da USP**

Discorrer sobre a implantação da Faculdade de Educação sem fazer um pequeno balanço do Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”, transformado em CRPE do Sudeste, filiado ao Centro Brasileiro do INEP e iniciado em maio de 1956, com a assinatura do primeiro convênio entre o INEP e a Universidade de São Paulo, encerrado em 31 de agosto de 1972, seria omissão. A Universidade de São Paulo assumiu o compromisso da direção do Centro em conformidade com as disposições legais vigentes e conforme o Plano Geral de Organização do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais. No dia 12 de junho de 1956, na presença do Ministro da Educação, Clóvis Salgado, do Reitor da USP, Alípio Correa Neto, do diretor do INEP, Anísio Teixeira, foi empossado o Prof. Fernando de Azevedo no cargo de Diretor do CRPE de São Paulo que, com assessoria de seis membros eleitos pelos Departamentos que compunham o então Curso de Pedagogia, iniciou a organização e estruturação do Centro. Durante os anos de 1959/1960, a construção do prédio de alojamento para bolsistas, com 108 apartamentos, e as obras da Escola de Demonstração prosseguiram em ritmo acelerado, bem como o aprimoramento das instalações e equipamentos, o que tornou possível o rápido desenvolvimento das atividades de pesquisa. Embora a intenção dos fundadores do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais tenha sido, em primeiro lugar, a promoção da pesquisa no campo da educação, as exigências da época reclamavam cada vez mais a assistência do Centro no campo de treinamento e aperfeiçoamento do magistério.

Com a anuência do Prof. Anísio Spinola Teixeira, diretor do INEP, em maio de 1961, o Prof. Fernando de Azevedo afastou-se da direção do CRPE-SP para assumir as funções de secretário da Educação do município de São Paulo e foi substituído pelo Prof. Dr. Milton Camargo da Silva Rodrigues.

Assinado, em 1961, o segundo convênio entre o INEP e a USP, com vigência para mais 5 anos, foi designado para o cargo de Diretor o Prof. Dr. Laerte Ramos de Carvalho. De início, o novo diretor empenhou-se em transferir o Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP para a sede do CRPE-SP. Com anuência das autoridades competentes, o Curso de Pedagogia iniciou o ano letivo de 1962 na Cidade Universitária “Armando Salles de Oliveira”. O Prof. Dr. Laerte não chegou a encerrar seu mandato de cinco

anos, pois em agosto de 1965 foi convidado a ocupar o cargo de Reitor da Universidade de Brasília. Assumiu a direção do Centro, em 1965, na qualidade de Diretor Substituto, o Prof. Dr. Carlos Correa Mascaro. Este permaneceu na direção do Centro até julho de 1966, quando foi convidado e designado para o alto cargo de diretor do INEP. O Prof. Mascaro designou para responder pelo Expediente da Diretoria do Centro o Prof. José Mário Pires Azanha, cuja designação foi confirmada pela Reitoria, na qualidade de Diretor-Substituto.

O terceiro convênio visando à continuidade e manutenção do CRPE-SP foi celebrado em 1967, entre o INEP, a USP e a Secretaria dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo. No plano internacional, as atividades do Centro chamaram a atenção da OEA. A partir de 1968, foram estabelecidos entendimentos entre o Departamento de Assuntos Educativos da OEA e o MEC/INEP. O corpo docente dos cursos patrocinados pela OEA compunha-se de professores da USP, contratados pelo INEP e de especialistas estrangeiros convidados pela OEA.

O terceiro quinquênio testemunhou mudanças. Na diretoria do INEP ao Prof. Carlos Correa Mascaro sucedeu o Dr. Guido Ivan de Carvalho que, por sua vez, transmitiu o cargo ao Prof. Walter de Toledo Piza. Em 1973 foi nomeado Diretor o Prof. Ayrton de Carvalho Mattos, sob cuja gestão se processou a reestruturação do INEP e do Centro Brasileiro e Centros Regionais.

Na direção do CRPE-SP, o Prof. Dr. J. Querino Ribeiro, empossado em 1967, vinha solicitando desde 1968 dispensa de seu cargo em virtude de seus múltiplos encargos junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e à Faculdade de Filosofia de Marília. O então Diretor do INEP, Dr. Guido Ivan de Carvalho, concedeu a dispensa solicitada pelo Prof. Querino, designando o Prof. Carlos Correa Mascaro para o cargo de Diretor do CRPE-SP, onde permaneceu até 1970. A seguir, foi designado o Prof. Chicralla Haidar como Diretor do CRPE-SP.

Voltando no tempo, para a outra fase da constituição da Faculdade de Educação, teríamos que nos reportar ao Código de Educação de 1933 que estabeleceu o Instituto de Educação em nível superior e não mais desapareceu mas transformou-se, reduziu-se a uma seção incorporada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e acabou ressurgindo finalmente como Faculdade de Educação, embora totalmente mudado e com novos objetivos e nova dimensão. Durante cerca de 4 anos o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo viveu como unidade universitária independente dentro da USP, tendo sido dirigido pelo grande educador Fernando de Azevedo e tendo como professores Almeida Júnior, Milton da Silva Rodrigues, Noemi da Silveira Rudolpher, Roldão Lopes de Barros e outros dessa



geração. Com vida independente, o Instituto de Educação ficou encarregado da licenciatura dos egressos da recém criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1938, o Decreto Estadual 9.268-A extinguiu-o, criando a Quarta Secção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP – a Secção de Educação. A partir daí, até o desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com a edição dos Estatutos de 1969, os estudos e as pesquisas pedagógicas, no âmbito da Universidade, estiveram vinculados à Secção de Educação, depois transformada em Secção de Pedagogia e, a partir de 1962, em Departamento de Educação da mencionada Faculdade. Os reformadores da USP, de 1969, ao desmembrarem a antiga FFCL, criaram entre outras unidades a Faculdade de Educação. Em fevereiro de 1970, foi eleito Diretor da recém criada unidade de USP, o Prof. Dr. Laerte Remos de Carvalho que se empenhava junto à Reitoria da USP em receber o conjunto de prédios e equipamentos do CRPE-SP, mas também absorver todo o pessoal que a nova estrutura do Centro iria dispensar.

A FEUSP surgiu, pois, como uma das unidades universitárias criadas em decorrência dos novos Estatutos da Universidade de São Paulo, o Decreto Estadual nº 52.326, de 16 de fevereiro de 1969, e começou a funcionar efetivamente como Faculdade a partir de 1º de janeiro de 1970, substituindo o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A Faculdade de Educação foi herdeira de todo o passado educacional, contando com a extraordinária tradição de estudos e pesquisa e já nasceu amadurecida e pronta para exercer, em novas bases, as funções de liderança universitária que lhe cabem, sob a direção de uma nova geração de educadores. Parece clara a continuidade do processo histórico de implantação dos estudos pedagógicos de nível superior no Estado de São Paulo. O modelo de escola superior de estudos pedagógicos ampliou-se e amadureceu: recolheu funções já previstas em concepções anteriores, tais como a formação e o aperfeiçoamento profissional e cultural de professores, administradores e de inspetores escolares, bem como a formação sistemática de professores secundários e pessoal técnico e administrativo e incorporou novas e importantes funções no campo da investigação pedagógica, assimilando a experiência nessa área do antigo CRPE-SP.

Extratos extraídos de: Revista da Faculdade de Educação, Vol. 1-3, 1975-1977, FEUSP, São Paulo.

Revista Pesquisa e Planejamento, CRPE/SUDESTE, Vol. 16, 1975, São Paulo, p. 7 a 33.