CADERNOS DE 2

educação & realidade

O fazer pedagógico: discursos e tendências

RAIMUNDO HELVÉCIO ALMEIDA AGUIAR

Educação & Realidade Edições

Raimundo Helvécio Almeida Aguiar nasceu ém 1944, em Senhor do Bonfim, Bahia.
É professor do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Mestre em Educação pela mesma Universidade.
Leciona as disciplinas de "Educação de Adultos no Brasil" e "Prática de Ensino em Sociologia", nos cursos de licenciatura em Pedagogia, Enfermagem e Ciências Sociais. É professor da disciplina "Educação, Realidade Brasileira e os Especialistas de Educação" no Curso de Especialização para Formação de Especialistas de Educação da UFRGS. Coordena, desde 1989, o Curso de "Especialização em Educação de Adultos na Perspectiva da Educação Popular" da Faculdade de Educação da UFRGS.

RAIMUNDO HELVÉCIO ALMEIDA AGUIAR

O FAZER PEDAGÓGICO: DISCURSOS E TENDÊNCIAS

Educação e Realidade Edições
Porto Alegre
1991

Este trabalho é dedicado aos meus alunos e ex-alunos, aos educadores que lutam, de uma ou de outra forma, pela emancipação das camadas populares que vêem na educação um caminho para tanto.

É dedicado, também, aos professores e supervisores que viabilizaram a pesquisa.

Por último, dedico à Beth, esposa e companheira, à Isadora e ao Airan, nossos filhos, que iniciam a luta.

A282p Aguiar, Raimundo Helvécio Almeida, 1944-.

O fazer pedagógico: discursos e tendências / Raimundo Helvécio Almeida Aguiar. - Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1991.

CDU: 371.124.7.014.6.004.17
371.124.7.017.6:301.172.1
301.172.1:371.124.7.014.6
37.014.6
371.124.7.014.6:301.152.3
301.152.3:371.124.7.014.6

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA O CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Supervisor educacional: Desempenho
371.124.7.014.6.004.17
Desempenho: Supervisor Educacional
371.124.7.014.6.004.17
Supervisor Educacional: Papel
371.124.7.014.6:301.172.1
Papel: Supervisor educacional
301.172.1:371.124.7.014.6
Supervisão educacional
37.014.6
Supervisor educacional: Ideologia
371.124.7.014.6:301.152.3
Ideologia: Supervisor educacional
301.152.3:371.124.7.014.6

Bibliotecárias responsáveis:
Lucília R. Lima de Carvalho, CRB-10/675
Jacira Gil Bernardes, CRB-10/463

Cadernos Educação e Realidade é uma publicação da Revista Educação e Realidade, periódico semestral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Pedidos devem ser dirigidos para:
Cadernos Educação e Realidade
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201 - CEP 90.049 - Porto Alegre - RS

CADERNOS EDUCAÇÃO E REALIDADE Nº 2

Supervisão Editorial
Rovílio Costa
Alceu R. Ferrari

Secretária
Jacy Busato

Capa
Kundry Lyra Klippel
Editoração eletrônica
Aldo Luiz Jung
Foto da contra-capa
Miguel Ângelo H. Canabarro

Agradeço

a Balduíno Andreola, a Rovílio Costa e a Alceu Ferrari pelo apoio; a Aldo Jung pela paciência na formatação dos originais e a Maristela Schulz pela ajuda na revisão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO E O APOIO TEÓRICO 11
Definições e redefinições do estudo 11
Alguns pressupostos filosóficos da educação 13
Embasamento legal e esboço histórico da supervisão 16

AS RESPOSTAS ENCONTRADAS 19
O sentido da educação nas perspectivas tradicional e progressista 19
O papel e os desempenhos do supervisor de educação 24
A perspectiva tradicional/burocrática 24
A perspectiva crítico-realista 32

ALGUNS ASPECTOS CONCLUSIVOS DESTE ESTUDO 39

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 45

INTRODUÇÃO

A integração entre a teoria e a prática, entre a lei e a realidade, entre a promulgação das reformas e sua implantação efetiva é um problema crucial para as ciências sociais. No sistema educacional, esta integração entre idéias proclamadas e os valores assumidos na vida real constitui uma tarefa desafiante para os profissionais que se dedicam ao estudo, à legislação, à formulação política, ao planejamento, à execução da avaliação, enfim a todas as funções próprias da condução dos destinos da educação em seus diferentes níveis e modalidades.

No contexto da realidade brasileira, a educação deveria desempenhar uma significativa função social na busca da formação de homens livres e capazes de contribuir e participar do processo de desenvolvimento nacional, conscientes de seus papéis como cidadãos.

Sendo a educação apelo à liberdade, liberdade que significa a recuperação da identidade do homem, sua ação sobre si próprio, sua unidade numa variedade de problemas e numa multiplicidade de alternativas, cabe encontrar a contento as que melhor se ajustam à equacionalização de seus problemas específicos.

O foco do presente trabalho é a Supervisão Educacional. Trabalhando sobre as funções e, principalmente, sobre o papel do supervisor escolar ou de educação na escola e no sistema educacional, pretendeu-se discutir em que medida eles (papel e funções) são caracterizadores da prática supervisora no contexto de uma educação transformadora.

O estudo objetivou, pois, analisar qual a postura dos professores e supervisores frente à realidade educacional e qual o papel e desempenhos do supervisor de educação numa perspectiva de educação crítica, democrática, transformadora e realista.

Desta forma, a questão básica que orientou este trabalho define-se como: de que maneira se pode relacionar o desempenho do supervisor com os princípios de uma educação para a transformação da educação e da sociedade brasileira?

Os achados demonstraram algumas contradições no dizer e no agir dos supervisores, assim como na percepção que os professores têm sobre o papel do profissional da supervisão educacional. Não se pretende que este estudo seja algo pronto e acabado, mas que sirva ao redimensionamento da ação supervisora para que juntos, professores e especialistas supervisores, possam trilhar os caminhos de uma educação voltada aos interesses populares e democráticos.

Os caminhos percorridos na investigação e o apoio teórico

Definições e redefinições do estudo

O presente estudo baseado, fundamentalmente, em entrevistas permitiu estabelecer as seguintes categorias para análise:

sentido da educação na dimensão tradicional e na dimensão progressista;

papel do supervisor no contexto educativo atual nas perspectivas tradicional-burocrática e crítico-realista e

- desempenhos do supervisor numa perspectiva transformadora a partir das expectativas quanto a um novo estilo de supervisão.

O trabalho desenvolveu-se em três escolas da Grande Porto Alegre, sendo duas da rede pública e uma da rede particular de ensino. Foram realizadas entrevistas com supervisores e professores de 2º grau daquelas escolas, além de observações das reuniões pedagógicas. As observações das reuniões tinham por objetivo ver e julgar a prática, confrontando-a com os discursos.

À guisa de esclarecimento é necessário dizer que a variável tipo de escola (pública ou particular) não foi considerada na análise.

Outra fonte de dados para análise consistiu em trabalhos de alunos dos cursos de pós-graduação em educação, "lato sensu", a nível de especialização em supervisão educacional de Porto Alegre e do interior do Estado.

Não se fez distinção entre um e outro tipo de dado (entrevistas, observações e trabalhos de alunos), entretanto todos foram analisados de acordo com a categorização estabelecida.

À época do estudo que originou este trabalho a pesquisa pedagógica estava, ainda, muito marcada pela concepção quantitativa. Para melhor entendimento, convém dizer que tal marca parecia refletir a grande influência positivista e/ou funcionalista na educação.

Vale ressaltar que, em se tratando da Supervisão Escolar, essa influência aparecia com maior nitidez bastando, para demonstrar a afirmação, uma simples recordação de suas origens: a inspeção escolar, o Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar dos fins do ano 50 e início dos 60, o projeto nacional-desenvolvimentista de JK, o incremento da participação estrangeira na economia, o modelo de "divisão racional do trabalho" encarnado na educação pelo surgimento das "habilitações", do curso de pedagogia no final da década de 60 e a necessidade que o Estado autoritário, instaurado em 1964, tinha em se hegemonizar a partir do processo educativo e de alguém que "controlasse" o trabalho pedagógico. Este alguém foi o Supervisor Escolar.

O Ministério de Educação e Cultura mostrava-se preocupado com a função do Supervisor e, como afirma Lenhard (1973) a

".. modificação, atualmente em curso, dos objetivos e da estrutura do ensino de 1º e 2º graus no Brasil faz da supervisão escolar repentinamente o elo mais importante de uma política educacional" (p. 11).

Como as mudanças num setor da sociedade implicam ou decorrem de transformações noutros setores, o momento histórico que se inicia com a mobilização nacional para por fim ao autoritarismo e à ditadura, a "Campanha das Diretas Já" de 1984, teve também seu papel na modificação, ou melhor, na explicitação da vontade de mudar a educação para atendimento aos interesses da maioria da população brasileira.

A nova supervisão, a que se deseja e se imagina possível, passa pela conscientização do profissional especialista de que sua cultura deve constituir-se na necessária articulação para avançar na idéia de que

".. a escola é parte inseparável da totalidade do social (...) apresenta internamente as mesmas relações de mudança e de reprodução que caracterizam aquela totalidade" (Mello, 1982. p. 14).

Ele (supervisor) deveria assumir-se como aquele que Gramsci chamou de intelectual orgânico, capaz de enxergar que a cultura do especialista (supervisor de educação, no caso) nada mais é do que a cultura do homem comum que encontrou a explicação reclamada.

Assim, se se acredita na possibilidade de transformar a sociedade, por que não acreditar-se na possibilidade de transformar a organização escolar, incluindo-se aí um movimento que desemboque na direção de uma nova supervisão capaz de permitir a liberdade para os outros?

Foi nesta busca que, desde seu começo, este trabalho foi pensado, mesmo quando o caminho escolhido para sua realização apresentava-se diferente. Este caminho pessoal, historicamente, através de um "que fazer", refez-se com a nova postura de professores e alunos de Mestrado e Doutorado, comprometidos com o pensar e o fazer a pesquisa e a educação necessários ao avanço da sociedade, na trilha da vontade coletiva, sabendo que não há reprodução pura, nem pura transformação; é o conflito entre as duas que possibilita ao novo transformado incorporar e portanto reproduzir de alguma maneira o velho, ao mesmo tempo que o supera, diz Mello (1982). E isto foi uma necessidade para o amadurecimento e para o encaminhamento da nova perspectiva proposta: a perspectiva dialética da ação supervisora, da educação e da sociedade justa, democrática e igualitária que se quer.

Nessa concepção de mundo e de homem, como co-princípio do mundo, pretende-se uma nova supervisão e

".. para isso é necessário examinar-se a realidade, descobrir potencialidades e limitações, (...) trabalhar com e sobre esta realidade, vislumbrar tendências e antecipar conseqüências",

afirma uma supervisora entrevistada.

Na tentativa de examinar a realidade da prática do supervisor educacional, foi que optou-se no estudo, pela metodologia qualitativa da pesquisa, pois que possibilitou a análise do discurso dos supervisores sobre a sua ação e o discurso dos professores quanto à idéia que estes têm do papel e da função supervisora, assim como das posições dos alunos de pós-graduação.

Desta forma, este trabalho pretende contribuir para a prática de uma educação que esteja empenhada em colocar a sua força e o saber existente em função dos interesses das camadas populares, sendo esta, talvez, a única forma da escola contribuir com o processo de transformação social.

A supervisão escolar, como encarregada de coordenar e orientar essa contribuição, poderá, por esta via, encontrar o reconhecimento que pleiteia junto aos educadores progressistas na mesma medida da competência que os supervisores demonstrem no aperfeiçoamento do trabalho docente que possa conduzir a essa contribuição da educação.

Alguns pressupostos filosóficos da educação

Partindo do pressuposto que o supervisor escolar é antes de tudo um educador, vale explicitar algumas considerações em termos de filosofia da educação. Isto parece importante para que se possa refletir e repensar a questão de base do processo e da ação educativos: o próprio sentido, a natureza da educação.

A filosofia é uma das formas mais antigas da consciência social. Ela surgiu na sociedade escravista como ciência que combina a totalidade dos conhecimentos do homem sobre o mundo que o cerca. Com o desenvolvimento das ciências naturais e sociais e o conseqüente aumento do conhecimento do ser humano acerca das leis e das conexões dos fenômenos da natureza, a filosofia tomou forma com seu objeto próprio e como ciência independente.

O objeto da filosofia mudou de acordo com o desenvolvimento das diferentes ciências e da própria filosofia, mas também como resultado das modificações das relações sociais, das novas exigências sociais e das novas tarefas com as quais se defrontava o pensamento teórico, o qual é chamado a refletir os processos objetivos no mundo externo e na mente humana.

Marx & Engels, em seus escritos, definiram a filosofia como a ciência das leis mais universais que governam o desenvolvimento da natureza e do pensamento, afirma Khlyabich (1967).

O processo da filosofia através de séculos conduziu à explicitação de ramos independentes como a ontologia, a epistemologia, a lógica, a ética, a estética a psicologia e as teorias educacionais.

Saviani (1980) diz que a filosofia da educação que se conhece identifica-se com filosofia de vida e noutros momentos com ideologia. Nestas significações a "filosofia da educação", aqui tida como tradicional ou pragmatista é dispensável à compreensão dos problemas educacionais.

O que se procura com esses pressupostos filosóficos é demonstrar a necessidade da reflexão sobre a questão pedagógica no sentido de elucidar algumas idéias e

concepções sobre o **que fazer** do profissional da educação, em particular do supervisor educacional.

A Filosofia da Educação necessária à formação e à prática do educador é aquela capaz de desenvolver

> *".. uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta (..) a tarefa da Filosofia da Educação será oferecer aos educadores um método que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade e encaminhando a solução de questões tais como: o conflito entre 'filosofia de vida' e 'ideologia' na atividade do educador; a necessidade de opção ideológica e suas implicações; o caráter parcial, fragmentário e superável das ideologias e o conflito entre diferentes ideologias; a possibilidade, legitimidade, valor e limites da educação; a relação entre meios e fins na educação (...); a relação entre teoria e prática (...) sua função será acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas..." (Saviani, op. cit. p. 29-30).*

A definição de filosofia de vida expressa o conceito gramsciano de senso comum. Por conseguinte, a proposição é sair do "senso comum" da "filosofia de vida" para a reflexão filosófica radical, buscando a ação consciente, a consciência clara do porquê agiu-se de um modo e não de outro, ensinam Gramsci (1978) e Saviani (op. cit.).

A definição de ideologia que orienta o estudo é buscada em Khlyabich (1967, p. 150):

> *".. sistema de opiniões, idéias ou conceitos professados por uma classe ou por um partido político. As opiniões políticas, a filosofia, a arte, a religião, constituem formas da ideologia. Toda ideologia é o reflexo da existência social, do sistema econômico que predomina em determinado momento. Numa sociedade de classes, a ideologia é uma ideologia de classe e exprime e defende os interesses desta ou daquela classe em luta".*

De forma evidente, a educação é também uma forma da ideologia. Se predomina uma educação conservadora é porque a hegemonia é dos que querem manter a estrutura social, a cultura e as relações de trabalho de uma sociedade de classes que procura assegurar os seus privilégios. Se predomina uma educação crítica é porque pretende-se a transformação de uma sociedade que não atende aos interesses da maioria.

Educação é um processo que realiza valores, isto é, os faz passar da esfera ôntica do ideal para o mundo da realidade, encarnando-os em objetos materiais, em estados de consciência e em condições éticas. A própria etimologia da palavra assim indica: **ex + ducere**, conduzir para fora. A educação é um processo de melhorar o homem na sua conduta externa e na sua vida interior, o que implica realizar valores positivos.

O problema capital do aspecto axiológico da educação não é tanto a sua presença que é indiscutível, mas a discriminação dos valores supremos, que caracterizam o processo educacional.

Considerando-se a filosofia como investigadora dos valores mentais e morais mais

compreensivos, mais harmoniosos e mais ricos que possam existir na vida contemporânea, está claro que a filosofia dependerá, como a educação, do tipo de sociedade que se tiver em vista.

A filosofia de uma sociedade democrática é diversa da filosofia de uma sociedade despótica ou aristocrática. Desse modo, a educação que se pretende para uma sociedade democrática, para uma sociedade em mudança deve ser uma educação democrática, fundamentada no método dialético, onde educador e educando são co-princípios do ato da educação.

Diz Veit (1981) que "educador é causa eficiente e educando é causa final", mas sendo educador e educando co-princípios, por vezes, educando é causa eficiente e educador é causa final de acordo com o processamento dialético da ação educativa.

Em função das transformações que se operaram e que se operam na sociedade, as responsabilidades da educação e dos educadores aumentam e são cada vez mais pesadas. A escola não pode ficar inerte, é preciso ouvir e agir em função das modificações sociais.

Desse modo, o professor, o supervisor escolar, enfim o educador tem que ser um estudioso dos mais embaraçosos problemas modernos, deve estudar a civilização, a sociedade e tem que estudar o homem; tem que ser filósofo.

Indicados esses simples problemas nota-se que o educador não pode ser equiparado a nenhum técnico, no sentido usual e restrito da palavra. Deve possuir, ao lado da técnica e da informação, uma clara filosofia da vida humana, e uma visão delicada e aguda da natureza do homem.

Já em 1974, Gatti et al afirmavam que uma função não pode ser resumida em mudar o "como fazer". A mudança ao "como fazer" implica numa revisão nas relações sociais dentro da unidade escolar, particularmente na redefinição dos níveis e processos de decisão.

Isto implica em mudança nos valores educacionais e, como conseqüência numa revisão dos valores das pessoas que trabalham em educação. Não é suficiente que o educador modernize as técnicas de trabalho. É preciso que ele acredite nos princípios que sustentam a modernização.

Assim, o profissional da supervisão encontra-se diante do desafio para criar aptidão para a mudança, envolvendo todos os que participam do processo numa ação coletiva.

Pelo exposto, pode-se observar a função inovadora do supervisor escolar, estimulando e encorajando ao desenvolvimento de um melhor ensino e aperfeiçoamento continuado da ação educativa com base numa filosofia de educação definida, que no caso será uma filosofia de educação para a renovação, para a mudança qualitativa do processo da educação e para a transformação da realidade.

Entretanto, é preciso dizer que nenhuma das soluções ou alternativas de solução para a problemática educacional pode ser definitiva ou dogmática, pois se assim o fosse estar-se-ia indo de encontro ao processo dialético.

Até mesmo pensadores neoliberais não desconhecem essa realidade. Note-se o que diz Teixeira (1978, p. 148):

"... a filosofia de uma sociedade em permanente transformação, que aceita essa transformação e deseja torná-la um instrumento do próprio progresso, - é uma filosofia de hipóteses e soluções provisórias. O método filosófico será, assim, experimental, no sentido de que as soluções propostas serão hipóteses sujeitas à confirmação das conseqüências".

A forma de análise que possibilita enxergar com clareza as contradições, buscando as suas causas é a dialética que segundo Politzer, 1979, p. 214:

"... é a grande idéia fundamental segundo a qual o mundo não deve ser considerado como um complexo de coisas acabadas, mas como um complexo de processos em que as coisas, na aparência estáveis, do mesmo modo que os seus reflexos intelectuais no nosso cérebro, as idéias, passem por uma mudança ininterrupta de devir e decadência, em que, finalmente, apesar de todos os insucessos aparentes e retrocessos momentâneos, um desenvolvimento progressivo acaba por se fazer hoje".

Assim, pode-se definir educação como sendo ação do homem com o homem buscando a recuperação de sua identidade. Identidade que também deve ser recuperada pela própria sociedade. Transformar a realidade é função da escola e dos que nela atuam, uma vez que a perda de identidade parece ser uma conseqüência do autoritarismo que precisa ser ultrapassado.

Para que cumpra sua função social, superando o autoritarismo, e possa recuperar a sua identidade, a educação carece de uma filosofia que procure constantemente ampliar a compreensão da realidade no sentido de apreendê-la na sua totalidade, seja pela busca da realidade capaz de abranger todas as outras, o ser, seja através da redefinição do instrumento capaz de apreender a realidade, o pensamento, para responder à razão e à reflexão, considerando o homem como tema fundamental e inevitável.

A crise da identidade se aguça no momento em que a educação e os educadores, bem como toda a sociedade, se debatem entre várias concepções e propostas sobre seus papéis sociais sem que se tenha uma visão clara sobre sua função.

Entre as quatro concepções de Filosofia da Educação apontadas por Saviani (op. cit.) - humanista tradicional, humanista moderna, analítica e dialética - optou-se neste trabalho pela última concepção, por se acreditar ser a mais adequada na perspectiva inovadora e por ser a que melhor permita uma análise da problemática sócio-educacional considerando as influências contextuais e buscando suas causas no conhecimento da realidade.

A concepção dialética da Filosofia da Educação tem se recusado a colocar no ponto de partida determinada visão de homem. Interessa-lhe o homem concreto, isto é, o homem como conjunto das relações sociais. Considera que a tarefa da Filosofia da Educação é explicitar os problemas educacionais levando em conta o contexto histórico em que estão inseridos.

Embasamento legal e esboço histórico da supervisão

A supervisão, no Brasil, tem sua fundamentação legal no Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação e na Lei Federal 5692/71.

A formação de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, segundo o Parecer 252/69, é feita em curso de graduação em Pedagogia, do qual resulta o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

Tal parecer determina o currículo mínimo do curso de Pedagogia, que compreende uma parte comum a todas as modalidades de habilitações e outra diversificada em função da habilitação específica, bem como as disciplinas da parte diversificada.

Por outro lado, a Lei 5692/71 que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, refere-se à supervisão no que diz respeito:

- à formação de especialistas para o ensino de 1° e 2° graus, entre eles o supervisor;
- à admissão de especialistas no ensino de 1° e 2° graus das redes oficial e particular de ensino;
- ao aperfeiçoamento e atualização de especialistas em educação;
- à remuneração dos especialistas em educação, mediante qualificação, sem distinção de graus em que atuem;
- ao registro de profissionais em órgãos do Ministério da Educação, como condição para o exercício da função.

No Rio Grande do Sul, a Lei Estadual 6672/74 define o supervisor escolar como membro do Magistério Público Estadual, denominando-o Especialista de Educação e exigindo a respectiva habilitação.

Pelo Parecer 647/74 o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul estabelece diretrizes para execução da Resolução no. 112 de 18 de outubro de 1974, do mesmo Conselho, que fixa normas para a inspeção e a supervisão das escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino.

Historicamente a supervisão escolar começa, no Brasil, na passagem dos anos 50 para os 60. No Rio Grande do Sul, o Decreto Estadual no. 6004 de 26 de janeiro de 1955, estabelece, legalmente, a existência do supervisor. Este dispositivo legal, em seu texto, assinala a preparação de "administradores escolares, supervisores do ensino primário, orientadores educacionais e professores especializados para o ensino primário". Mais adiante o mesmo Decreto acrescenta que o "Instituto de Educação manterá ainda um Departamento de Estudos Especializados com a finalidade de preparar ... supervisores de ensino primário..."

Mais tarde, o Plano Estadual de Educação de 1967 estabelece a supervisão no ensino médio objetivando a "elevação do nível das realizações escolares".

Nos fins do governo de Juscelino Kubistchek, o modelo de substituição de importações cede lugar à concentração de capital que se vai incrementando ao longo dos anos 60. Na década de 70, ocorre o grosso da internacionalização da economia brasileira, evidenciada como "milagre econômico" dos anos 73 e 74. De 1975 a 1978, a crise do petróleo serve como argumento para justificar o avanço da dependência econômica.

Do ponto de vista político, a história da supervisão escolar está situada nos anos de maior populismo no Brasil (1960 a 1963) que por força da contradição econômica, em 1964, passou ao autoritarismo que se exacerbou de 1968 a 1974.

O nascedouro da supervisão está localizado, pois, nos últimos suspiros do modelo nacional-desenvolvimentista, pregado pelo ISEB, Instituto Social de Estudos Brasileiros; mas, com o golpe militar de 1964, vinculou-se ao que se denominou "recuperação do espírito pan-americano". Logo, a sua origem é marcadamente contraditória.

Do ponto de vista educacional a história da supervisão situa-se no período de predomínio da tendência pedagógica do "humanismo moderno", segundo Saviani. Destacavam-se as idéias de Dewey e Anísio Teixeira como referencial teórico.

Ao final dos anos 50 implantou-se, em Minas Gerais, o PABAEE (Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar) que se responsabilizava pela formação de supervisores escolares com ênfase nas propostas "técnico-pedagógicas" de Franseth, Burton, Brueckner e Harris que constituiram o quadro referencial para implantação dos serviços de supervisão.

Segundo Silva Junior (1984) o PABAEE funcionou em Belo Horizonte, junto ao Instituto de Educação e era sustentado financeiramente pelo Ponto IV e pela Aliança para o Progresso. Disso pode-se deduzir a vinculação com o desejo internacional de alinhar, através do processo educacional, nossa economia à dependência do capital transnacional.

As críticas que o final dos anos 60 permitem fazer à tendência escolanovista de Anísio Teixeira, por ter pensado a educação para a maioria e tê-la viabilizado para grupos restritos, possibilitaram a introdução da panacéia tecnicizante com os "novos" métodos e técnicas de ensino dando lugar ao que se pode chamar de neopositivismo, reforçando-se a supervisão de controle.

O começo dos anos 80, caracterizou-se pela volta da discussão sobre educação popular, sobre o compromisso da escola com a sociedade, sobre o papel da educação, sobre a reformulação dos cursos de formação de professores; surgiu, assim, a possibilidade histórica de se buscar encaminhar a discussão acadêmica a partir de conceitos marxistas e gramscianos, vendo a educação como medidora da prática social.

Essa concepção toma corpo nos debates universitários, nos Congressos e Encontros de Professores e Especialistas de Educação, assim como no interior das escolas de 1° e 2° graus, ainda que de forma incipiente e pouco influente, denotando uma fragilidade de politização, pois o professor usa categorias marxistas num progressivismo ingênuo.

De qualquer maneira, isso representa um avanço. Faz parecer duas posturas entre os educadores: uma de querer mudar e outra conservadora, no entanto idealista quanto ao papel da educação. A que quer mudar pode-se chamar de progressista, mais à esquerda, buscando encontrar caminhos para a superação da "vaguidão específica" surgida com as habilitações do curso de Pedagogia.

No momento atual, observa-se a tentativa à organização dos especialistas de educação em suas associações para mudar a idéia de que o "como fazer" é o importante; passa-se a acreditar mais que o que ocasiona a mudança é o **"que fazer"**, o **"para que fazer"** e o **"por que fazer"**, a partir da compreensão da realidade concreta da educação e da sociedade.

As respostas encontradas

O sentido da educação nas perspectivas tradicional e progressista

Ao se começar a análise das respostas dadas pelos entrevistados e das afirmações feitas por alunos quanto ao sentido da educação, é curioso notar que os discursos, embora evidenciem algumas contradições, podem ser classificados numa postura progressista, entretanto ingênua.

A discussão pode ser iniciada com as respostas de três professoras ao afirmarem que a educação "... é privilégio de uma minoria", "...colabora para a sustentação do sistema", "... reproduz as diferenças existentes na sociedade".

Estas falas permitem dizer que a educação é percebida como extremamente tradicional, no sentido em que mantém a estrutura social e os privilégios daqueles que detêm o poder político e econômico. A partir delas cresce o sentimento de que é preciso colocar a educação a serviço de novas finalidades, ao serviço dos interesses da maioria da população. Entretanto, vale salientar que colocar a educação a serviço de novas finalidades não significa que ela (educação) seja o meio de transformar a sociedade, mas que é, sem dúvidas, um caminho para tanto.

"... propomos que a educação seja um instrumento de luta para superar as contradições existentes numa sociedade de classes, opressora. Só uma ciência verdadeiramente comprometida com a transformação dessa sociedade interessa às classes subalternas. É necessário que a competência técnica esteja aliada ao compromisso político, porque a competência depende de um ponto de vista de classe. Não somos competentes 'em geral', mas somos competentes para uma classe e não somos para outra".

Este trecho, de um trabalho de alunos do Curso de Especialização em Supervisão Escolar da Universidade de Caxias do Sul, ilustra bem o que se disse acima.

Na mesma linha de pensamento outro professor, em entrevista, diz que a educação

"... é um mero reflexo do poder vigente e da conjuntura econômica e social (...) não corresponde nem às necessidades, nem à função que o termo, em si mesmo, propõe".

A afirmativa desse professor é partilhada por uma supervisora entrevistada sobre a mesma questão:

"... a educação só terá sentido com o processo libertador, transformador, colocando todos na condição de sujeito, visando superar a desumanização através da crítica e do diálogo".

Nesse sentido, para que emerja uma posição crítica, é necessário adotar-se a concepção dialética da educação; tal concepção aponta para uma inovação no sentido radical, mudando as bases, as raízes, colocando a educação a serviço da

modificação estrutural da sociedade. Esse nível de inovação pressupõe um salto de qualidade que ultrapasse o significado do próprio termo inovação. Experiências deste tipo dão à educação o papel de construir a nova formação social dentro da formação social existente. Mais do que inovar o ensino, é necessário discutir com as pessoas envolvidas no processo o que fazer, qual o projeto de mundo e de homem que se tem.

O saldo de qualidade necessário a esta nova concepção de educação reflete-se na formação dos educadores. Mascelani (1980) afirma não existir uma proposta de educação brasileira porque aceita-se, ainda, os modelos estrangeiros, sem crítica. Especialmente nas chamadas escolas de elites são estimuladas as renovações ou inovações pedagógicas. Mas essas inovações não alteram o fundo do problema, ou seja, o caráter extremamente reprodutor do sistema educacional.

Outra supervisora, pronunciando-se sobre o sentido da educação diz que ela é "conservadora estando condicionada à ideologia dominante".

Se os educadores têm esta clareza é necessário pensar com Mascelani quando afirma que muitos educadores têm medo de questionar determinações vindas de cima para baixo e que quando se realizam cursos de aperfeiçoamento para professores onde se debate, discute, levanta problemas de mudança, aparece e resussuscita um fantasma que

> *"... é traduzido pela frase - mas isto não está previsto em lei: se fizermos isto estaremos desobedecendo às leis. Ora, até que ponto não deveria exercitar com ponderação e equilíbrio, mas com clareza da direção que desejamos aquilo que os sociólogos chamam de desobediência civil? É preciso aprender a desobedecer" (1980, p. 128).*

Essa desobediência significa questionar as proposições feitas re-propondo alternativas àquelas que pareçam ser contrárias aos interesses da comunidade e aos pressupostos do projeto educacional que se pretende.

Não tem mais sentido o educador brasileiro ser impedido de propor o que julgue correto em termos de mudanças nas instituições onde trabalha.

Estes são alguns entraves que se encontram calcados nas cabeças dos educadores por uma educação que tem servido à classe dominante, à reprodução da ideologia que impede a organização dos profissionais da educação e o questionamento das decisões tomadas, fazendo do professor apenas um mero executor de determinações elaboradas em outros níveis.

É fundamental que os educadores: professores, supervisores, administradores, orientadores estejam organizados, que participem de movimentos da categoria, que discutam as decisões baixadas sobre os processos de educação e ensino, que questionem suas validades ou não. Mas, veículo da ideologia dominante, muitos educadores dizem, ainda, não poder misturar educação com política, com outras coisas.

> *"É portador de um certo purismo educacional, onde educação é vista separada do todo da sociedade. Mas dentro do purismo, da ingenuidade, do desligamento do sistema político e econômico, alguns educadores estão inertes, inativos, omissos e deverão responder*

historicamente por esta omissão",
acrescenta Mascelani (op. cit., p. 129).

Durante uma das entrevistas da pesquisa, ao referir-se a este aspecto, uma professora assim pronunciou-se:

"... só recentemente os professores se deram conta da necessidade de participar, quer nas decisões dentro da escola, quer nas reivindicações mais amplas, na entidade de classe - o CPERS. Mesmo assim a participação político-partidária ainda é uma 'mácula', pois não é raro ouvirmos os colegas 'queimarem' aquelas lideranças que desenvolvem atividades deste tipo. Mas a participação no CPERS, sem dúvidas, já foi um grande avanço".

Assumir uma posição política e compreender a educação como ato político, implica assumir um compromisso social, entendendo que a educação deve se voltar aos interesses da maioria. O caminho para concretizar esse compromisso está na participação no processo de tomada de decisões juntamente com a comunidade escolar e com a comunidade em sentido mais abrangente.

Estas colocações favorecem a idéia de que a educação é muito mais do que métodos e técnicas de ensino renovados. É um encargo coletivo e coletivamente deve ser assumido. É obra transformadora, criadora. Para criar é preciso mudar, perturbar, modificar a ordem existente.

A modificação da ordem existente pressupõe o seu conhecimento, pressupõe a inserção do profissional da educação nas lutas mais amplas da sociedade. Diz Gadotti (1982) que fazer progredir alguém significa modificá-lo. E não é este o objetivo da educação? Esta preocupação é também a de uma professora quando em sua entrevista dizia que:

"... a educação e os educadores deveriam se preocupar mais com a mudança, o avanço, o preparo dos indivíduos para o novo e não ficar 'enquadrando', 'encaixotando' as pessoas para adequá-las à realidade, pois, afinal, ninguém está satisfeito com esta realidade que está aí".

No entanto, o que parece claro para alguns educadores, por outros é manifestado de uma forma que se não se pode classificar como tradicional ou conservadora mas, certamente, reflete suas contradições e a maneira ingênua de pensar. Este é o caso de uma resposta dada por uma supervisora, numa situação de entrevista, quanto ao sentido da educação:

"... atingida pela crise política em que se encontra a nação. A qualidade de todo o trabalho educativo deixa muito a desejar, pois falta adequação à realidade social e política do país, assim como uma consciência mais crítica da população educacional para manifestos e proposição de metas que orientem para a mudança".

A contradição, nesta fala, parece evidenciar-se no momento em que propõe "uma consciência mais crítica... metas que orientem para a mudança" e diz que "falta adequação à realidade...".

Ora, só se pode adequar a educação a uma realidade que seja compatível com os interesses da maioria e esta não é a situação da educação no Brasil, como já foi dito

anteriormente. Isto é percebido noutra entrevista (de uma professora) quando afirma que a educação:

"... está aquém da realidade nacional, os modelos educacionais, bem como as técnicas, são cópias de países com nível de desenvolvimento mais elevado".

Isto basta para exemplificar a confusão existente entre os educadores, a qual parece refletir o conteúdo pretensamente apolítico do ato pedagógico.

Sobre isto Gadotti (op. cit.) diz que não educa aquele que pensa estar neutro; ou se educa a favor da ideologia dominante ou contra ela, a favor da ideologia dos dominados ou contra essa ideologia.

Ilustrando o pensamento acima, convém observar trecho do depoimento de outra supervisora: "... a educação busca formar uma elite"; noutro depoimento, também de uma supervisora, aparece "... pouco está voltada para o pensamento crítico-reflexivo".

Estes dois depoimentos são muito ricos para sustentar a argumentação de que a pedagogia que se pratica hoje no Brasil, está distanciada da função e do objetivo primeiro da educação: a mudança. A mudança só ocorre quando se quer mudar. O querer mudar significa conhecer a situação em que se encontra. Por isso, o processo educacional deve constituir-se num espaço de luta. De luta entre o novo e o reacionário, entre o progressista e o velho, apoiando-se na concepção dialética da história.

A pedagogia, fundada no pensamento dialético, encara de frente a questão da formação do homem como tarefa político-social. Essa pedagogia não está centrada no aluno, nem no professor como pretende a pedagogia liberal; está centrada, sim, no homem enquanto ser político, historicamente situado, centro das relações sociais, capaz de passar do senso comum para a consciência filosófica como afirma Saviani (1980), capaz de elaborar a síntese em lugar da síncrese, capaz de elaborar o pensamento coletivo. Isto parece ser voltado para o **pensamento crítico-reflexivo**, rompendo com a pedagogia que privilegia e sustenta a minoria que explora a classe trabalhadora.

Logo, a educação deve ser vista como processo de luta de classes, como luta contra-hegemônica e não luta anti-hegemônica. É a luta para colocar a pedagogia e, conseqüentemente, a sociedade em outros caminhos que possam conduzir para o novo. Assim, é preciso que o educador esteja conscientizado que essa pedagogia visa preparar o homem, especialmente os das camadas populares, para a hegemonia.

Para que isso se torne possível, a utopia realizável, é necessário que, em primeira instância, a educação seja democrática.

A escola democrática será aquela que conseguir interagir com as condições de vida e com as aspirações das camadas populares.

Esta interação (escola-comunidade) precisa ser explicitada. As camadas populares buscam na escola aquilo que elas têm dificuldade de encontrar em outras instâncias. Quem mais precisa da escola, nesse sentido, são aqueles que não dispõem de condições materiais que possam oferecer aquisição de conhecimentos e de habilidades intelectuais, ou seja, as camadas inferiores e subalternas da população.

"Os produtos da escola se tornam, cada vez mais, condições para uma lucrativa acumulação de instrumentos de controle social (...) exige-se que o saber a ser produzido pela escola seja um saber adaptado ao incremento da produção",

diz Arroyo (1979, p. 41) referindo-se a atual função da escola no sistema capitalista.

Essa preocupação com a democratização da educação aparece em muitos depoimentos. Observe-se o que afirma um professor:

"A educação deve ser a base sobre a qual se apoia o desenvolvimento e o progresso de um país. O primeiro passo é conscientizar, mudando a mentalidade do povo brasileiro (...) é preciso acabar com a mentalidade de que o desenvolvimento se faça sobre a miséria e a ignorância do povo".

Por esta colocação, deduz-se que democratizar a educação é pensar a escola como um dos espaços da sociedade, como parte integrante de uma totalidade que é dinâmica. Isto implica, também, em se repensar a formação dos educadores que possibilite e permita um fazer pensado, crítico, atento ao modelo de um homem a ser educado e às relações entre a instituição educacional ou escolar e a sociedade.

Ao nível dos órgãos responsáveis pela administração da educação faz-se necessário a criação de mecanismos que possibilitem maior participação de setores da sociedade na definição das políticas, na administração e planejamento do sistema educacional, gerando o processo de democratização através da participação popular em todos os níveis de decisões, sobretudo na redefinição dos conteúdos trabalhados nas escolas e seus fins.

Acredita-se que a educação será democrática quando for permanente e não só responsabilidade de uma entidade, mas num processo dinâmico de interação, saindo do aspecto meramente formal para permitir a participação coletiva.

É interessante observar que, embora os professores e supervisores entrevistados expressem suas percepções da educação como uma prática tradicional, conservadora, reproducionista, mantenedora do sistema e distante dos interesses das camadas populares e subalternas da população, esta situação parece ser independente dos seus próprios fazeres.

Os educadores estão tão envolvidos nesse fazer que não percebem que são eles que o fazem. Isto parece refletir, e é a única explicação plausível para a contradição, o tipo de formação que lhes foi inculcada, que funciona efetivamente como "Aparelho Ideológico do Estado", no dizer de Althusser, que reproduz a ideologia dominante e as relações sociais existentes na sociedade e que são materializados na prática.

Observa-se que a tendência dominante, quanto ao sentido da educação, manifestada pelos supervisores entrevistados situa-se na dimensão progressista. Encontra-se o mesmo predomínio nas respostas dadas pelos professores, educadores-docentes.

Tais constatações suportam a afirmação de que os educadores, de modo geral, têm consciência que a educação deveria servir a outros interesses. Esta manifestação do pensamento, de "consciência fragmentada" no dizer de Ortiz (1980, p. 50), faz com que o processo de hegemonia cultural que é imposto pela classe dominante, não seja

apreendido, pelos grupos dominados, em sua totalidade. Por isso, a fragmentação da consciência pode ser uma forma de resistência à veracidade da ideologia dominante.

Diz Elorrieta Romo (1985, p. 96) que essa forma de consciência

"... se caracteriza por unir e misturar parcelas da realidade e pedaços de informação captados de diferentes fontes, sem guardar, desse modo, uma visão coerente da realidade".

Talvez esteja aí a explicação para discursos que parecem contraditórios, mas que demonstram a forma pela qual o mundo é entendido pelos respondentes. Neste caso, o mundo da educação é percebido de forma confusa, ingenuamente, uma vez que um respondente, em seu depoimento, afirmou que:

"... vê a educação sem sentido para o desenvolvimento (...) é deficiente em conteúdos e em pensamento reflexivo".

O papel e os desempenhos do supervisor de educação

Este tópico propõe-se a analisar os depoimentos dos professores e supervisores, bem como colocações feitas pelos alunos dos cursos de pós-graduação, "lato sensu", em supervisão educacional da Universidade de Caxias do Sul e da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, do interior do Estado e da Capital, respectivamente.

Os trabalhos refletem as posições e as percepções sobre a supervisão educacional daqueles alunos pós-graduandos com os quais se trabalhou, buscando, a exemplo do que se fez no capítulo sobre "O Sentido da Educação", identificar os posicionamentos dos respondentes nas perspectivas tradicional - burocrática e crítico - realista.

De uma maneira geral, evidenciam-se posturas que poderiam ser denominadas progressistas, tanto por parte dos professores e supervisores quanto nos trabalhos dos alunos. Ficam claras algumas contradições no dizer e no fazer dos supervisores, uma vez que em reuniões, como foi dito na parte inicial deste estudo, a prática dos profissionais da educação que exercem atividades de supervisão está fortemente marcada pela concepção burocrática da supervisão.

A análise das respostas é suportada pela explicitação de pressupostos que fundamentam:

- a perspectiva tradicional/burocrática ou pragmatista/funcionalista que tradicionalmente vem orientando a ação supervisora;
- uma dimensão progressista, crítico - realista ou dialética da prática do supervisor de educação.

A perspectiva tradicional/burocrática

Tentando estabelecer uma cronologia, em termos da literatura mais recente sobre

supervisão educacional, observa-se que o início das discussões se deu a partir da concepção funcionalista, naquilo que se convencionou chamar de análise ocupacional.

Considerando a análise ocupacional do supervisor escolar, faz-se necessária a caracterização da função supervisora e a identificação das opiniões dos professores em relação às competências que o supervisor escolar possui e que deveria possuir para o desempenho das tarefas supervisoras.

Segundo Matteson (1974) a análise ocupacional baseia-se no pressuposto de que uma ocupação é constituída de uma ou mais atividades. Desse modo, desenvolve-se a análise de tais atividades, integrantes de uma ocupação.

Embora orientado por pressupostos distintos, o movimento educacional contemporâneo está preocupado com a abordagem de competência. Matteson (op. cit.) considera a competência como o conhecimento, habilidades, atitudes e apreciações geralmente requeridas para a execução bem sucedida de uma tarefa, envolvendo não só a dimensão cognitiva mas, também, a dimensão afetiva de atitudes e apreciações.

Nessa perspectiva pode-se considerar a Supervisão da Educação ou Supervisão Escolar como uma área de ocupação que desenvolve determinadas tarefas e funções. Assim sendo, o supervisor para ser eficiente, deve demonstrar determinados conhecimentos, habilidades, atitudes e apreciações.

Sobre isso é conveniente trazer o depoimento de uma supervisora a respeito de sua atividade:

> *"... acompanho o desenvolvimento do trabalho pedagógico planejando, coordenando e controlando as atividades curriculares, conforme os objetivos da escola, coordeno a elaboração dopplano global da escola, oriento, acompanho e avalio os planos de ensino dos professores, oriento a família sobre o sistema de avaliação da escola e coordeno reuniões com professores e pais para que haja um melhor aproveitamento do educando".*

Respostas deste tipo já são um indício seguro para afirmar que a supervisão que se desenvolve nas escolas parece manter uma estreita vinculação com o modelo burocrático que inspirou a habilitação em Supervisão Escolar nos Cursos de Pedagogia. Vale notar que o papel e as tarefas do supervisor constituem-se um "sistema normativo", além de não explicitar como "controlar" as atividades curriculares, muito menos se preocupa com o **por que** e **para que** se controla. Observe-se, ainda, que a coordenação de reuniões é pensada "... para que haja um melhor aproveitamento do educando" sem clarificar o significado desse "aproveitamento".

Um outro exemplo recolhido durante a pesquisa, numa das reuniões observadas em uma das escolas da rede pública, confirma a idéia de "recadário":

> *"Reunião pedagógica do dia 10.09.84:*
>
> *Assunto: elaboração de tarefas para suprimento de falta docente.*
>
> *A coordenadora ou o SSE (Serviço de Supervisão Escolar) não tinha anunciado, previamente o tema da reunião.*

Assuntos tratados:

- Avisos de ordem geral relativos à falta de professores e substituição por outros. As 'tarefas socorro' devem ocupar os 50 minutos da aula.
- Os professores devem deixar os 'cadernos de chamada' nos escaninhos e não levá-los para casa.
- Cronograma de realização dos conselhos de classe.
- Aviso sobre a participação do 2º grau no Concerto para a Juventude (atividade da UFRGS em conjunto com a SEC/RS)".

Como se vê, a questão pedagógica e curricular não é trabalhada. Poder-se-ia alongar mais o exemplo, mas parece suficiente para a constatação do que ocorre dentro das escolas.

A literatura das décadas de 60-70 e 70-80, é pródiga em orientações dessa tendência burocrática. Assim, Alfonso et al (1976) dizem que a supervisão é considerada como sendo um processo e uma função ou papel organizacional. Como processo envolve uma combinação de propósitos, filosofia e subsistemas componentes; como papel inclui as tarefas e a combinação de atividades e responsabilidades que, somadas, representam o trabalho do supervisor.

Diante desse ideário, trabalhado ativamente nos cursos de formação caberia, no mínimo, levantar algumas questões: responsabilidade com o que e com quem? qual a filosofia que embasa os propósitos?

Literatura e pesquisas da época mostram que a concepção funcionalista não deseja responder a essas questões. Franseth (1972), em trabalho com uma amostra de professores, conclui que a supervisão eficaz é um serviço de liderança e uma fonte de recursos e consulta que ajuda as escolas a fazerem melhor seu trabalho.

A falácia proclamada é a da eficiência e da eficácia, fins últimos de uma educação moderna, para o desenvolvimento... Durante uma das entrevistas da pesquisa, um professor deu seu depoimento sobre como percebe o trabalho do supervisor:

"... o supervisor é visto, geralmente, como aquela pessoa que exige papelada, papelada essa que nunca sabemos preencher sozinhos e sobre a qual nunca recebemos uma orientação segura e precisa de como fazê-lo".

No mesmo raciocínio, outra professora em sua entrevista afirmou que

"... há interesse em preencher as exigências administrativas e legais...".

Trata-se então, de uma percepção negativa sobre a dimensão burocrática predominante no trabalho do supervisor.

Buscando relacionar os depoimentos que apontavam para tal aspecto com o conceito daquele grupo de professores apresentado por Franseth, pode-se dizer que, mesmo na perspectiva funcionalista, a supervisão não tem ajudado na tentativa de encontrar soluções para os problemas, até mesmo burocráticos da escola: ao solicitar e exigir "papelada" e ao interessar-se em "preencher as exigências administrativas

e legais", o supervisor esquece que seu trabalho é dinâmico e referenda a componente burocratizante de forma excessiva. Pede planos, mas não explica (nem discute) para que fazê-los ou desenvolvê-los.

Está tão impregnado pela ideologia do "faça o que eu mando, mas não faça o que eu faço" que, no dizer de outra professora entrevistada,

".. por mais aberto que seja, foge da realidade, porque apenas supervisiona um sistema estadual incoerente com a situação real de cada escola".

Neste ponto, parece importante discutir o exposto no Parecer 647/74 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Este Parecer é o documento que legitima a Resolução 112/74 do mesmo Conselho e refere-se à fixação de diretrizes e normas para a inspeção e a supervisão das escolas integrantes do sistema educacional de ensino. Eis um trecho elucidador:

"As necessidades, aspirações, propósitos e princípios da sociedade traduzem-se em objetivos e prioridades do sistema de ensino. Estes orientam e norteiam todas as suas atividades e são o ponto de referência para tudo que nele se planeja e faz. Cabe à escola ajustar esses objetivos e prioridades à sua realidade. E ela o faz concretamente, operacionalizando-os, quando estabelece seus próprios objetivos, os níveis de ensino a manter, as terminalidades a implantar, o número de alunos a atender, os princípios e diretrizes que nortearão sua ação educativa". (Separata dos Documentários 27 e 19, Anexo ao Parecer 647/74, p. 37).

O exame das colocações acima, destaca a idéia de responsabilidade do supervisor, conjuntamente com a dos órgãos encarregados de sua formação, e mais daqueles em cujas decisões repousa a pertinência do estabelecimento de prioridades na organização de elementos e na provisão de recursos materiais e humanos.

Conhecer a área de atuação da escola é função básica e prioritária. Reconhecer as diferenças regionais, os meios de vida, a saúde, a economia, a história, riquezas e carências, os conhecimentos de que dispõe, oportunidades que oferece sua escola e a sociedade levando-a a melhor decidir sobre as necessidades dos que demandam educação e a não estabelecer os mesmos padrões educativos para todos.

Entretanto, do ponto de vista legal, surge uma grande contradição. O Parecer do CEE-RS diz que cabe às escolas o ajuste dos "objetivos e prioridades à sua realidade. E ela o faz (...) quando estabelece seus próprios objetivos (...) o número de alunos a atender, os princípios e diretrizes que nortearão sua ação educativa". A contradição nessa autonomia proposta pelo Parecer evidencia-se pelo fato de ser aplicado o mesmo instrumento-padrão, para avaliação da Resolução 112/74, em toda escola que esteja funcionando de acordo com aquelas normas, independente das características particulares de cada unidade de ensino.

Ora, se se quer proporcionar autonomia às escolas, por que um mesmo instrumento para avaliá-las que acaba encontrando "desvios" nas situações em que as escolas encontram suas próprias alternativas? Esta é mais uma marca da influência positivista e funcionalista na ação supervisora.

Ainda em relação à autonomia proposta, é interessante dizer que a própria prática do supervisor contradiz o pretendido nos diplomas legais. A ideologia da reprodução é tão forte que o supervisor é traído no seu pensar pelo seu fazer. Para que esta afirmação possa ser constatada é suficiente atentar para a resposta de uma professora sobre a prática do supervisor:

"... usa-se muito a expressão 'o papel é manso', pois nada garante que o que está no plano é o que vai ser feito. O plano fica arquivado no SSE (Serviço de Supervisão Escolar), é só uma praxe. Esta exigência do supervisor não pode ser mais burocrática. Quando o professor reclama algo, conciliatoriamente, ele (supervisor) afirma que a exigência não é sua e que a supervisão da DE (Delegacia de Educação) pede e pode vir a fazer uma visita".

Ao tempo em que atitudes desse tipo acontecem, o supervisor tem um discurso no qual diz pretender promover a autonomia. Na mesma escola do depoente anterior, em entrevista com a equipe do SSE, obteve-se o seguinte depoimento, quando se perguntou sobre os desempenhos do supervisor:

"... deve ser um líder democrático, aberto, questionador, integrador e ter habilidade para solucionar problemas. Assessora-se da equipe interdisciplinar com o fim de reformulações da organização curricular, cuja necessidade é detectada através da avaliação curricular".

A investigação mostrou que tais contradições permeiam o pensar e o fazer do supervisor de educação ou escolar. Nesse sentido, a ação supervisora configura-se como uma prática indefinida que evidencia a crise de identidade entre os educadores, neste caso supervisores, aguçada pela existência de muitas propostas sobre seus papéis, sem clareza de suas funções nem de para onde querem ir.

A formação recebida nas faculdade foi predominantemente tecnicizante e parece ter servido para formar o especialista de educação a partir da idéia de que o "saber como" substitui sem qualquer prejuízo o "saber o que" e o "porque fazer".

Isto implica, também, admitir como válida a falta de conhecimento sobre campos específicos do saber, quando se vai lidar com professores que, via de regra, só sabem algo do seu conteúdo específico.

O depoimento da professora citada por último diz muito a esse respeito:

"O supervisor exige o plano ou os planos, mas rarissimamente discute o conteúdo dos mesmos. No máximo, verifica a parte 'técnica'- se o professor coloca um só verbo e adequado para cada objetivo - mas o que vai ser trabalhado fica fora de sua avaliação. É claro que o supervisor não domina os conteúdos de todas as disciplinas, mas poderia assessorar-se de algumas pessoas, se o aspecto do conteúdo fosse realmente o item relevante".

Verifica-se a contradição, mais uma vez entre o discurso e a prática do supervisor. Acredita-se que a superação dessa contradição dar-se-á somente à medida em que o supervisor de educação ou escolar, seja capaz de repensar a sua prática e abandonar a crença nos módulos e modelos impostos, passando a exercer uma prática decorrente da reflexão sobre o seu fazer. Parece que isso ocorrerá também

quando o supervisor for capaz de incentivar e auxiliar na organização da vontade coletiva que, para Gramsci (1979) não é, no seu início, revolucionária mas deve se dar a partir do compromisso político-social. Elaborar a vontade coletiva é um trabalho educativo. Logo, compete a quem quiser ser educador, repensar o seu fazer, diz Silva Junior (1984).

Outro aspecto que merece atenção relaciona-se à própria situação do supervisor frente à tomada de decisões. Ele é considerado, na hierarquia administrativa, como o elemento-chave na implantação e implementação de mudanças. Freqüentemente, porém, o supervisor é encarregado de dar cumprimento a planos já elaborados e que, muitas vezes, não respondem às necessidades e prioridades do contexto onde atua e não encerram o peso da decisão participativa.

Fatos desse tipo representam dificuldades no depempenho de qualquer função e no exercício consciente de um papel social, pois, via de regra, as pessoas não gostam de se adaptar a situações sobre as quais não opinaram, de cuja decisão não participaram, ou para as quais não foram consultadas, como diz Roethlisberger (1975).

Nesse sentido, o depoimento de uma professora é ilustrativo:

"... o papel do supervisor não corresponde às necessidades e expectativas. O currículo permanece fechado às necessidades do aluno. O processo ensino-aprendizagem é o já conhecido, não apresenta inovações no sentido de buscar uma participação mais responsável e ativa do aluno. A integração entre as disciplinas é muito pequena, não existindo fundamentos filosóficos, nem discussões sobre o 'tipo'de educação a que se propõe a orientação do supervisor".

Noutra entrevista, reportando-se ao papel do supervisor em sua escola, uma supervisora diz que ele é

"... o elo de ligação entre todos os níveis que compõem a comunidade escolar. Distribui a carga horária e os horários de trabalho conforme a realidade escolar, ordena logicamente os conteúdos de cada série, distribui os alunos nas turmas conforme características individuais, acompanha todas as atividades que fazem parte do processo ensino-aprendizagem, sugere novas metodologias e técnicas curriculares (grifo do autor da) e propõe alternativas de solução".

Este depoimento explicita, com muita propriedade, a atitude burocrática do supervisor e vale salientar que é uma supervisora que assim percebe o seu fazer.

Apenas pelo fato do supervisor dizer que "... ordena logicamente os conteúdos de cada série" sem conhecê-los, pode-se inferir que a concepção burocrática interfere até na questão do conhecimento, reservando-se para si o direito de propor o que deve e o que não deve ser trabalhado em sala de aula.

Tal inferência encontra suporte na prática do planejamento autoritário, na qual uns decidem e outros executam.

Uma das respostas recebidas dos próprios supervisores confirma que

".. o supervisor é controlador, em algumas ocasiões assume o papel de técnico, auxiliando em situações de manejo de classe e de organização de planejamentos. Acredito que na parte de inovações tem colaborado muito pouco. Caso a equipe de professores esteja motivada as mudanças ocorrem. O supervisor omite-se ou muitas vezes 'emperra' as inovações".

Pode-se concluir que respostas deste tipo refletem o grau de consciência que alguns profissionais da supervisão têm sobre o seu papel. Eles conseguem identificar a atitude burocrática e fazerem sua crítica. Enfim, é uma resposta realista à apreciação do próprio desempenho.

Essa atitude parece confirmar uma tendência que Bennis, já em 1972 anunciava, qual seja a de que as mudanças no comportamento administrativo ao lado de transformações rápidas e inesperadas no sistema de relações sociais, vêm ameaçando o modelo burocrático em sua posição de modelo-padrão.

Uma outra idéia dominante no modelo burocrático, derivada do enfoque sistêmico, é a do conhecimento científico da realidade. Atta (1976), definindo a função do supervisor escolar, coloca que ela (função) está ligada ao diagnóstico de sua realidade (do supervisor) e a descoberta e identificação dos mecanismos naturais de trânsito desde a etapa na qual se encontre para a seguinte. Continua dizendo que a operacionalização disso parece estar ligada ao processo de facilitação para a mudança.

Nessa direção, entende-se que o modelo de supervisão pretendido, o burocrático, ao contribuir para a difusão de uma idéia de ciência que se confunde com o senso comum, colabora, ainda que inconscientemente, com a perspectiva da necessidade de separação entre o pensar e o fazer, concorrendo para a discriminação na apropriação do saber, que se realiza no cotidiano da escola.

O aparelho burocrático da supervisão não permite a contrapartida necessária à melhoria do serviço e do ensino. Por outro lado, parece assegurar a própria desqualificação da ação supervisora, acentuando sua ambigüidade e diluindo seu fluxo organizacional. Concorre também para a complexidade da linguagem em supervisão, conceitos e terminologias para obscurecer o sentido do discurso supervisor.

Atta & Simões (1975) dizem que por acreditar na possibilidade de crescimento da pessoa e por considerar que um sistema diversificado como o nosso desenvolver-se-á mais dificilmente se se mantiver em uma rigidez de padrões de "autoridade x subordinados", vêem a necessidade de uma ação supervisora que encontre instrumentos de mudança e que seja ela própria (a supervisão) a metodologia da mudança. Acontece que essa visão está, basicamente, orientada por uma filosofia idealista da educação e da sociedade que não dá conta das lutas de classe, das dimensões dos conflitos dominador-dominado presentes numa sociedade regida pelo modo de produção capitalista.

Até aqui, buscou-se enfocar a supervisão no contexto de uma abordagem pragmatista e funcionalista de educação, a qual se pode chamar de perspectiva atual ou tradicional de supervisão. Segundo Silva (1981) ela se constitui numa função para o sistema e uma disfunção educativa. A análise evidencia, também, as posições de

alguns autores brasileiros que situavam-se como progressistas, tendo em vista o momento histórico dos anos 70.

A base sociológica subjacente aos modelos e conceitos americanos importados, usados pela supervisão escolar, fundamenta-se no funcionalismo parsoniano que pretende desvendar a realidade social como uma ordem natural, visão da realidade em equilíbrio, e que, no entender de Motta (1981), originou o surto sistêmico.

Segundo Gonçalves, apud Silva (1983, p. 8):

> *"A investigação orientada pelo funcionalismo dirige-se às formas duráveis da vida social e cultural, produtos de uma institucionalização: os papéis, as organizações, as normas, etc.(...) tendo Dürkheim como dos seus principais precursores, o funcionalismo numa analogia entre a vida social e orgânica e neste sentido, as instituições teriam funções que contribuiriam para a manutenção do sistema".*

Para o funcionalismo, que tem suas raízes no positivismo de Augusto Comte, a identificação de uma função se faz na medida em que "garante a conservação da sociedade, conseqüentemente, qualquer mudança é percebida como um desequilíbrio no estado de homeostase do sistema", afirma um grupo de alunos de pós-graduação em supervisão educacional da Universidade de Caxias do Sul, 1985.

A partir desses pressupostos, pode-se dizer que a instituição escolar é considerada como algo estático e previsível e não como uma realidade dinâmica em evolução, que desafia as previsões. Na perspectiva funcionalista as relações estabelecidas entre diretor, supervisor, orientador, professores e alunos, estão condicionadas a preceitos que prevêem a conduta dentro de determinados limites. Tais regras definem o comportamento adequado para cada um dos papéis, em cada situação. E as regras são observadas, visto que seu descumprimento ou violação estão sujeitos a sanções.

Tais relações, são estabelecidas organicamente a partir de papéis que desempenham os atores e com alguma abstração, do indivíduo que está atrás de cada papel. Os diferentes papéis desempenhados em relação aos outros são sempre complementares, "referentes a"; o desempenho apresenta aspectos de reciprocidade. Isto está diretamente associado ao conceito de sanções que recaem sobre os participantes. Desse modo, o papel do professor implica expectativas dos alunos e vice-versa, o papel do supervisor suscita expectativa dos professores e dos outros especialistas "técnicos". É exatamente desse caráter de aparente reciprocidade que se originam as sanções, pois que cada ator pode não adequar seu comportamento às expectativas do papel que lhe é dado desempenhar.

Conforme Parsons (1951), papel significa a participação estruturada, isto é, regulada por normas, de uma pessoa num processo de interação social com outros titulares de papéis concretos e específicos. Assim, os atores desempenham seus papéis e estão sujeitos a sanções conforme sua maior ou menor eficácia ao executá-los. É o conjunto de competências necessárias ao desempenho do papel compreendido como uma cristalização de uma relação de forças que culmina com o reconhecimento de que uma seqüência de práticas deve ser estruturada de um modo e não de outro. Essa cristalização evita que os parceiros tenham uma confrontação, cuja saída, sendo previsível, a torna necessária. Logo há a dominação de um pelo outro.

Tentando exemplificar, pode-se dizer que, na instituição escolar, os alunos devem prestar exames e aos professores compete examiná-los; os supervisores devem controlar a eficiência dos professores; os orientadores têm o papel de verificar e atender os comportamentos que não estão de acordo com os padrões pré-estabelecidos e ao diretor atribui-se o controle de todos os desempenhos. Esta parece ser a essência da atividade escolar traduzida em avaliações do "como" sem pensar o "por que" e o "para que".

Considerando as respostas de supervisores e professores entrevistados neste estudo, pode-se concluir que a tendência predominante é tradicional/burocrática.

Os próprios supervisores descrevem seu papel na dimensão normativa, a partir das orientações e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino, o que, provavelmente, dificulta o desempenho capaz de organizar a vontade coletiva. Tal postura acrítica pode ser debitada à formação recebida, baseada no ideário do pragmatismo, na simples execução de tarefas, o que se configura, também, pelas percepções dos professores.

A perspectiva crítico-realista

Em consonância com os objetivos do presente trabalho, examinar-se-á, agora, em que medida os entrevistados situavam-se ou não dentro de uma visão crítico-realista, democrática e transformadora quanto ao papel do supervisor de educação.

Parece necessário deixar claro que os aspectos até agora discutidos não evidenciam uma preocupação com a práxis supervisora.

Entretanto, pensa-se que as funções e o papel do supervisor educacional ou escolar não são simplesmente decorrentes de teorizações a respeito mas, sobretudo, devem emergir de uma prática consciente, da práxis efetiva, na qual o trabalho sugere, até, novas competências que não tinham sido discutidas até então.

Desse modo, o presente tópico procurará mostrar, à luz da teoria e da prática relatada e observada, numa tentativa de abordagem "gramsciana", os principais domínios da ação supervisora, enquanto compromisso com a transformação da educação e da sociedade.

Inicialmente, caberia relembrar que no que pese o Parecer no. 647/74 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul afirmar que "... as necessidades, aspirações, propósitos e princípios da sociedade traduzem-se em objetivos e prioridades do sistema de ensino...", vê-se que isto, apesar de estar teoricamente bem posto, parece não se configurar na prática.

A prática observada confirma outros achados de pesquisa, mostrando que a supervisão educacional "faz inspeção, é centrado no docente, utiliza poucas técnicas, como visitas corretivas e conferências, não é planejada, é impositiva e dominante, em caráter unitário", dizem Ariston & Porto (1979, p. 29) apud Cardoso (1982, p. 95). Em princípio esta é a situação generalizada no Rio Grande do Sul.

Segundo Bujes (1982) há entre os professores uma consciência de que o supervisor e o grupo de supervisão podem se constituir em agentes responsáveis

pelo processo de inovação. Entretanto, mais da metade das respostas evidenciadas naquela pesquisa apontam que "... as exigencias rígidas do sistema, a burocracia e a atividade de supervisão distanciada da realidade são fatores restritivos da atividade do supervisor" (p. 19).

Estas colocações permitem inferir que a prática de supervisão não se vincula aos princípios progressistas, pois está sensivelmente impregnada por padrões rígidos de atuação e pouco se identifica com a flexibilidade e o grau de participação necessários a uma efetiva transformação da realidade educacional.

Assim, é conveniente atentar para o que diz uma supervisora quanto aos desempenhos do supervisor dentro de uma perspectiva transformadora:

"... repensar a sua prática, criar condições para que os professores revejam a sua atuação, repensar o papel da escola e levantar alternativas, lutar contra o ativismo e o verbalismo, rever o tipo de vínculo que se estabelece nas relações educador-educando e entre os próprios educadores".

Nesta mesma abordagem, um professor, em seu depoimento, afirma que o supervisor

"... deveria promover encontros sistemáticos entre os professores, oportunizando situações de reflexão da realidade, analisando, junto com o grupo, as idéias de uma educação transformadora e, como passo mais importante, traçar linhas de ação possíveis de serem realizadas (...) deve ser o pioneiro em matéria de mudanças e inovações, para que haja efetivamente a educação transformadora".

Depoimentos como esses podem denotar quais as expectativas que têm professores e os próprios supervisores sobre o papel a ser desempenhado pelo supervisor de educação numa tendência progressista e transformadora da educação.

Para que se concretizem as ações essas expectativas passam pela necessária participação dos educadores na tomada de decisões.

É esta posição, por exemplo, de Bujes ao comentar as constatações sobre a situação da supervisão escolar no Rio Grande do Sul:

"... o que podem o indivíduo supervisor e a equipe de supervisão, mesmo que bem intencionados, com potencial para um trabalho eficiente e habilidades para realizar um trabalho produtivo fazer ante a impossibilidade de atuarem como elementos de decisão, detentores de poder dentro da estrutura educacional?" (op. cit. p. 19).

Isto posto, parece clara a necessidade de uma redefinição do papel do supervisor escolar na perspectiva de assegurar o seu lugar e o dos professores na tomada de decisões, com vistas a uma prática inovadora e democrática, fundamental ao alcance do fim a que se propõe um projeto educacional transformador.

A evidência dessa necessidade manifesta-se nas palavras de outra professora entrevistada:

"... as transformações, no atual momento brasileiro, não partem das pessoas que estão

vivendo os problemas da educação. As mudanças são impostas de acordo com os interesses políticos".

Os "interesses políticos" levantados pela professora dizem respeito, certamente, aos interesses do grupo político que mantém a hegemonia e faz valer a ideologia do grupo dominante sobre a vontade da maioria ou, pelo menos, daqueles que estão na execução do planejado ou proposto. Esta prática tende a manter a divisão entre o trabalho intelectual, - o pensar e propor, e o trabalho de execução - o fazer. Esta dicotomia efetiva-se quando há uns que pensam e decidem e outros que executam. Como observado, no item anterior, o supervisor também perpetua a dicotomização; torna-se necessária, para superá-la, a reflexão sobre a sua prática e o exercício democrático na busca de uma nova forma de ação que possibilite a participação de todos os envolvidos na tomada de decisões, na execução e nos resultados do proposto.

O supervisor, enquanto educador, deve estar preparado para o desenvolvimento da liberdade para os outros, respeitando a pessoa humana, valorizando a comunicação e os relacionamentos interpessoais "... é preciso que o supervisor abandone qualquer pretensão de superioridade e veja no próximo um ser humano para dele se aproximar", afirma Cardoso (op. cit., p. 101).

A afirmação de Cardoso encontra eco entre os educadores que participaram do estudo. Numa das entrevistas uma professora espera que o supervisor seja "um orientador no sentido de que a organização escolar precisa sofrer transformações". Noutro depoimento a expectativa da professora é que ele (supervisor) possa "atuar como agente de mudanças, levando o grupo a agir de forma democrática".

Tais expectativas levam a crer que o supervisor de educação deva assumir compromissos em resposta aos princípios de sua consciência de educador, atuante e participante, na luta por uma sociedade mais justa na distribuição dos bens culturais e mais soberana na determinação de seu futuro.

Para que possa ser um agente da transformação, compete ao profissional da supervisão educacional a criação de condições para que os educadores possam rever a sua atuação. Nenhum educador cresce se não reflete sobre o seu desempenho enquanto profissional e se não reflete sobre a ação que foi desenvolvida.

As expectativas em relação ao desempenho do trabalho do supervisor podem ser traduzidas pela necessidade de uma práxis, ação consciente sobre o que faz. Para que entre na práxis e possa superar o verbalismo e o ativismo é necessário que o supervisor de educação perceba a relação dos problemas escolares com o contexto sócio-político-econômico-cultural. Só se entra na práxis quando se reflete sobre a prática. Dizem Ronca & Gonçalves (1982) que o ativismo, ao não permitir a reflexão, impossibilita o diálogo e nega a práxis verdadeira.

É preciso que o supervisor esteja convencido que o mundo não termina no portão de sua escola e que se informe sobre o que ocorre na sociedade, percebendo como a sua prática é influenciada pelo contexto e o que é possível fazer para alterá-lo.

Uma professora pronunciou-se afirmando que compete ao supervisor

"... conhecer profundamente os recursos humanos de que dispõe, vivenciar mais os

problemas de sala de aula, atualizar-se sempre não permanecendo a maior parte do tempo em sua sala".

Pelo exposto, observa-se que os professores manifestam com clareza que o supervisor precisa ser participante, não permanecendo limitado ao gabinete que lhe é destinado.

Sobre a questão do supervisor considerar o contexto e não ficar circunscrito ao seu "gabinete", Arroyo et al (1982, p. 106) colocam que:

"... a realidade do aluno e do docente, quando coletivamente refletida, se torna a fonte de novas descobertas e de novas práticas. É o único processo de reeducação dos supervisores".

Esta afirmativa referenda a imperiosa necessidade de um trabalho integrado, cooperativo e dialètico no qual o supervisor conhece a realidade não pelos "diagnósticos" que são feitos para cumprir exigências dos órgãos superiores do sistema educacional, mas por uma prática em contato com o contexto no qual a escola está inserida. E é neste contato com a realidade social e por diferentes formas de compromisso social e político que os problemas da escola se tornam mais explícitos e, conseqüentemente, as soluções ou as transformações terão condições de se operar.

Os autores acima citados dizem que a redefinição da prática da supervisão ocorrerá quando se inserir na unidade escolar uma prática política mais ampla que possibilite a redefinição dos fins da escola e dos interesses aos quais ela está servindo. A democratização da supervisão é parte da luta pela democratização da educação, da saúde, da habilitação, da sociedade e do Estado.

É importante observar que mesmo em respostas sobre os desempenhos do supervisor numa perspectiva transformadora da educação, há manifestações que traduzem algum grau de ingenuidade e contradições. Uma professora pronunciou-se como segue:

"Acho que ao supervisor cabe uma das tarefas mais importantes que é trazer as inovações de métodos, principalmente de técnicas, observar de perto os conteúdos, aquilo que o aluno deve ou não aproveitar...".

No mesmo raciocínio, em outra entrevista, colheu-se o seguinte depoimento de outra professora:

"... o supervisor é a base de toda a estrutura educacional dentro de uma escola. O papel dele é orientar os professores, corrigindo ou ensinando o que estiver errado, sem cair no erro de bancar o fiscal".

Afirmações como estas podem permitir o raciocínio de que os professores estão tão impregnados da ideologia ou da tendência tecnicista que mesmo numa perspectiva transformadora ressuscitam a panacéia do "tecnicismo educacional" encarnado pela

figura do supervisor escolar.

Ronca & Gonçalves (op. cit.) trazem que a grande questão que se coloca ao supervisor nas escolas é buscar alternativas de ação que possibilitem ao professor viver a práxis em lugar de pretender ensinar novas metodologias de ensino.

Arroyo et al (op. cit.) reforçam a idéia ao dizerem que a prática do supervisor escolar deve insistir menos no controle pedagógico e mais na dimensão de orientação, estímulo, ajuda e participação.

Para redefinição da prática do profissional da supervisão e para o reencontro com a função educativa é condição básica a superação, pelo supervisor, da visão idealista e das práticas de controle que o têm caracterizado. É preciso que o supervisor, assim como os professores, estejam inseridos em movimentos sociais mais amplos, o espaço com capacidade para se reinventar a educação e a prática da supervisão.

Desse modo, a prática do supervisor deixaria de ser idealista, sem apenas "dialogar" e passaria a ser uma ação político-pedagógica ligada às necessidades do contexto social no qual a educação e a escola situam-se, interagindo com este contexto e buscando soluções que atendam a perspectiva transformadora exigida pela comunidade e pela sociedade global. Sendo a educação uma tarefa e um encargo coletivo é imperioso que o supervisor contribua de forma decisiva e decidida para a formulação coletiva de projetos de saídas para os desafios propostos.

Segundo D'Antola (1982) caberia ao supervisor o papel de ativador, cuja função seria estimular cada unidade escolar num trabalho do qual participaria a população local, buscando ao mesmo tempo integração com outras instituições educacionais ou não.

De acordo com a análise que vem sendo feita sobre os desempenhos do supervisor numa concepção transformacionista, vale atentar-se ao que afirma uma supervisora em sua entrevista"

> *"O supervisor deve oferecer as circunstâncias, o ambiente e o clima para a mudança não esquecendo que o ato de supervisionar envolve, invariavelmente, uma interação humana dirigida à melhoria (e assim à mudança) de algum aspecto do desempenho profissional, do trabalho das escolas e/ou seus objetivos. Para isso é necessário examinar a realidade, descobrir possibilidades e limitações, trabalhar com e sobre esta realidade, vislumbrar tendências e antecipar conseqüências".*

Pensando a prática democrática do supervisor educacional na relação educação e política, Freire (1982, p. 99) diz:

> *"... se eu sou supervisor e faço um discurso democrático em torno da supervisão, eu devo experimentar o meu discurso e não usá-lo apenas como o pano de boca de uma prática que eu escondo. Eu acho que essa consistência entre a prática e o discurso é absolutamente fundamental".*

Pode-se observar que tanto os autores que têm se dedicado ao estudo da educação como um fator de transformação social quanto os entrevistados não

descartam a figura do supervisor. Buscam, entretanto, uma redefinição de seu papel e demonstram a preocupação com, ao que se pode chamar, reeducação do educador e nest dimensão, com a reeducação do supervisor.

Um grupo de alunos do Curso de Pós-Graduação em Supervisão Educacional da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, num trabalho sobre a "Concepção Dialética da Educação e o Planejamento em Supervisão: relações" colocaram que ao Supervisor Educacional numa educação dialética ou transformadora compete:

> *"... desenvolver um trabalho pedagógico voltado para o questionamento, a crítica, o desvendamento da verdade da história, a organização das classes subalternas e sua instrumentalização técnico-científica; (...) recorrer à educação popular como possível alternativa para superação de uma ação pedagógica freqüentemente considerada inócua quando aplicada às camadas populares; (...) reapropriar-se da escola, dar-lhe um novo sentido e função e colocá-la de fato a serviço das classes subalternas; (...) definir-se e ser reconhecido como educador, revelando-se capaz de articular a ação dos demais educadores, respeitando sua criatividade e favorecendo ao mesmo tempo acesso ao conhecimento, dentro de uma unidade de ação; (...) conduzir a prática educativa sendo um provocador de esperanças e localizador das grandes questões do cotidiano relativas ao ensino; (...) ordenar a reflexão educativa e colocar em prática as determinações resultantes da reflexão coletiva, coordenando as aspirações e necessidades do grupo; (...) privilegiar o ensino como objetivo preferencial da atuação e como instrumento natural da libertação do povo; (...) preocupar-se com a qualidade de ensino para as camadas populares, retomando o esforço para que se produza aprendizagem significativa em relação ao domínio de conteúdos fundamentais;*
> *(...) lutar pela unidade educacional, assegurando o espaço autônomo de movimentação, ajudando a construir uma sociedade participativa; (...) desenvolver um trabalho pedagógico que explore a contradição social, presente na escola e na sala de aula; (...) assumir sua prática com uma dimensão de vida social, política e econômica".*

Estes procedimentos propostos por alunos de pós-graduação "lato sensu", permitem fazer a afirmação de que é possível reinventar a supervisão a partir da vontade de querer mudar. Como enfatiza Snyders (1977) o especialista não só não está condenado a destruir a cultura dos homens como ainda se constitui no articulador necessário para a mútua fecundação da cultura erudita e da cultura popular.

Diz Silva Júnior (1984) que a existência do especialista constitui-se na condição necessária para a reapropriação pelo professor do sentido do trabalho pedagógico o que ajuda ao professor na compreensão das origens da parcelarização do trabalho (intelectual e de execução) e na construção de formas positivas para superá-la (a parcelarização do trabalho).

Se o supervisor de educação quer se situar na perspectiva da transformação social não pode encarar seu papel de maneira isolada e sim contextualizada, numa relação intrínseca com o momento histórico do país, o que se constitui em um imenso desafio.

Nesta dimensão, é necessário que o supervisor passe a ser visto como um educador crítico, inovador, competente em seu desempenho, participante do esforço

coletivo de recriar uma prática educativa democrática, ensina Candau (1982).

As discussões feitas possibilitam dizer que as percepções que os supervisores têm quanto ao seu desempenho numa postura crítica, são evidenciadas de forma confusa, no que tange ao seu dizer e ao seu fazer.

Percebem que o seu papel é burocrático, mas fazem o discurso "democrático". A exemplo do que foi dito ao final de tópico sobre o Sentido da Educação, pode-se "debitar" tais comportamentos à "consciência fragmentada" e à situação de entrevista na qual os entrevistados "tentam articular melhor suas respostas, criando assim mensagens de compreensão dupla", explica Elorrieta Romo (1985, p. 98).

Quanto aos professores, em sua quase totalidade, percebem a ação supervisora como, predominantemente, uma concepção tradicional/burocrática que parece refletir a cultura e a ideologia subjacentes à sua formação.

Alguns aspectos conclusivos deste estudo

Na tentativa de dizer algumas palavras finais neste trabalho, parece necessário retomar determinadas colocações para não se correr o risco do empobrecimento que conclusões gerais podem trazer.

É preciso ser dito que a educação, assim como a supervisão em educação, são serviços da sociedade e, como tal, existem e se processam ideologicamente.

Por isso, a educação e a supervisão têm servido à ideologia dominante, pois que, reproduzem a estrutura da sociedade capitalista, os padrões culturais da classe no poder e as relações de produção existentes.

Diz Cury (1985) que a educação está associada à reprodução na medida em que ela é uma das condições que permitem e possibilitam a reprodução dessa relação. A contribuição da educação para a reprodução das relações de produção se dá quando a educação, não apenas ela, forma a força de trabalho e dissemina um modo de pensar consoante com os interesses dominantes.

Em relação à supervisão, isto evidencia-se pela sua tendência estruturalista cujo ideário encontra base no pragmatismo americano. Como componente e decorrente de um dado "sistema", a supervisão parece constituir uma estrutura preocupada em cumprir as tarefas e desempenhar o papel que lhes foram destinados pela proposta tecnicista que a engendrou.

Para buscar evidências ao que foi afirmado acima, basta lembrar que o Parecer no. 252 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 11 de abril de 1969 juntamente com a Resolução no. 02 do mesmo Conselho, aprovada em 9 de maio de 1969, que fixando:

> *"... os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia, tornou-se o instrumento fundamental e básico para a interpretação do princípio de 'tecnicismo', regulamentando as habilitações técnicas" (Silva, 1981, p. 53).*

Aliada à perspectiva tecnicista, encontra-se a concepção funcionalista da educação. No caso da supervisão esta concepção aparece com grande nitidez no Parecer no. 647 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, estabelecendo "diretrizes para a execução da Resolução que fixa normas para a inspeção e a supervisão das escolas integrantes do Sistema Estadual de Educação", aprovado por unanimidade em 18 de outubro de 1974, quando diz:

> *"... É a escola como um todo orgânico que deve ser controlada, pois é evidente que o fato de um ou vários pré-requisitos serem excelentes ou de uma ou várias funções serem exercidas à excelência não constitui ainda garantia de bom funcionamento, assim entendido o funcionamento adequado aos objetivos da escola e do Sistema de Ensino".*

A idéia de "controle" expressa na legislação sobre a supervisão escolar ou

educacional, reflete claramente a intenção de acentuar a divisão entre pensar e fazer. Esta divisão resulta do processo de planejamento autoritário onde os que executam não participam das decisões nem dos resultados.

Mais uma vez fica nítida a afirmação sobre a prática ideologizada da supervisão. Aliás, todas as práticas sociais possuem a sua componente ideológica. Sobre isso é bom lembrar o que afirma Luckesi (1983, p. 11):

> *"... todas as práticas sociais são marcadamente ideológicas. A ideologia é que dá o tom permanente de um fim a ser alcançado e pelo qual se luta, na execução de uma prática social qualquer. A ideologia compõe o nosso meio".*

Assim como há uma ideologia que busca reproduzir o sistema social vigente, há a contra-ideologia necessária para a superação daquele sistema social e construção do novo.

Nesse sentido, o papel do supervisor, hoje impregnado pela ideologia da classe dominante, precisa ser redimensionado a partir da contra-ideologia ou da ideologia da transformação social.

Gramsci (1968) ensina que é preciso que haja consciência da missão da outra parte para se iluminar a própria consciência e, desse modo, avaliar as efetivas possibilidades de intervenção que se dispõe. Ele afirma noutro escrito (1978), referindo-se ao **que fazer** que as "condições objetivas" existentes - ou possibilidade, ou liberdade - não são por si só suficientes é preciso conhecê-las e saber utilizá-las. Estar com vontade de utilizá-las.

> *"... o homem, neste sentido é vontade concreta, isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade" (Gramsci, op. cit., p. 47).*

A análise das respostas dos entrevistados leva a concluir sobre a necessidade de redimensionar e redefinir o papel do supervisor de educação.

Esta redefinição pressupõe a prática de uma supervisão democrática onde sejam criadas as condições políticas, científicas e pedagógicas para a verdadeira democratização do poder, começando a trabalhar fazendo a crítica do próprio valor de sua prática.

A percepção que os supervisores expressam em seus depoimentos, quanto ao sentido da educação é progressista, mas quando referem-se ao seu fazer demonstram atitudes burocráticas na perspectiva funcionalista.

Tal constatação fica clara quando, nas reuniões pedagógicas observadas, a tônica da ação supervisora consistia no "dar avisos", na insistência com o cumprimento dos prazos pelos professores e que quase nada era discutido ou sequer abordado sobre a problemática pedagógica enfrentada.

A opinião dos professores quanto ao papel do supervisor nas suas escolas é sensivelmente contraditória: a prática dos supervisores é extremamente burocrática, mas eles deveriam desempenhar outros papéis mais voltados para a facilitação do trabalho e para a mudança. Entretanto, os professores têm uma visão mais tradicional

sobre o Sentido da Educação.

Quanto aos desempenhos do supervisor face à concepção transformadora da educação, as respostas dos entrevistados, tanto professores quanto supervisores, apontam numa direção progressista, embora marcadas por um grau de ingenuidade e contradição. Aparecem, nos depoimentos de professores, desempenhos que são tìpicos da concepção burocràtica e funcionalista do fazer supervisor.

As contradições e confusões nos depoimentos podem estar relacionadas à falta de clareza sobre a função da educação e sobre o papel da supervisão. Tal falta de clareza parece situar-se na crise de identidade surgida com o autoritarismo. A crise de identidade aguça-se quando a falta de reflexão filosófica é o cotidiano, provocado pela necessidade que o autoritarismo tem para sua manutenção.

Embora hoje exista uma relativa democracia, a ideologia dos anos de arbítrio mantêm-se forte nas cabeças dos educadores e sua superação nasce da reflexão radical sobre as origens de tal comportamento.

Brandão (1982, p. 86) traz a afirmação esclarecedora e necessária para se repensar a prática da supervisão educacional:

> *"Hoje, fora o trabalho que convoca o supervisor a criar, a inovar, a transgredir responsavelmente, a testar limites, a lutar contra o imposto e o consagrado; fora o trabalho que existe na prática que lembra ao educador que ele é um trabalhador da educação e tem compromissos civis de classe com isso, existe e renasce para todos os tipos de educacores brasileiros, o trabalho de recriar com o povo um compromisso de presença e de participação através da educação".*

A questão central na redefinição do papel e da prática do supervisor é a recuperação de sua identidade, dos seus direitos de vida e de trabalho. A tarefa urgente do supervisor é reconquistar os seus direitos profissionais e sua identidade como educador e cidadão. Esta recuperação, este processo de reeducação, a mudança qualitativa se darão a partir da tomada de consciência, da conscientização e da reflexão sobre a prática que desenvolve e sobre se ela atende ou não aos interesses populares.

O educador-supervisor comprometido com a tarefa de fazer mudar o processo educacional em função da modificação do contexto será aquele que proporcione o debate, a crítica ao debate, a reflexão sobre a sua prática, dos professores, da direção da escola e dos alunos, para num trabalho conjunto, democrático, libertador e coerente com a realidade buscar conjuntamente as alternativas de solução. "... sempre a educação nasce livre, e os seus supervisores são a comunidade de todos os seus praticantes, de um lado e do outro; educadores-educandos e educandos-educadores" (Brandão, op. cit., p. 76).

Se a educação nasce livre, livres devem ser todos aqueles que nela atuam para encontrar os caminhos que conduzem à liberdade. E os caminhos serão encontrados na relação dialética do homem com o mundo e do mundo com o homem, pois o homem é co-princípio do mundo.

De forma clara, os entrevistados não se referiram à problemática da formação do supervisor, mas ela surge como um dos pontos importantes para que se possa

redefinir o seu papel e repensar a sua prática.

A formação recebida nas faculdades tem levado a práticas que se distanciam das necessidades. É preciso, pois, reformular as práticas pedagógicas das agências formadoras e reinventar a educação segundo parâmetros das exigências políticas, sociais, econômicas e culturais do Brasil. Sobre isso, Brandão (op. cit., p. 86) assim se pronuncia:

> *"... é preciso perguntar porque o tradicionalismo formalista de nossas Faculdades de Educação gasta tanto tempo e dinheiro em repetir nos laboratórios daqui as experiências pedagógicas dos Estados Unidos e da Europa e se recusa a voltar-se para a vida onde ela existe de verdade, entre as gentes do povo, junto às suas carências, ao lado de seus apelos de compromisso de educador".*

A formação do supervisor para uma real ação democrática exige como pré-requisito, uma clareza política que o leve a comprometer-se num projeto de sociedade.

Esta idéia é manifestada pelos entrevistados e constitui-se uma questão a ser pensada com maior profundidade e com a seriedade que merece. Fica o levantamento do problema para outros trabalhos.

Contudo, faz-se necessário que o supervisor deixe de lado o fascínio pela condução e controle da prática educativa, pelo policiamento do trabalho docente e assuma essa prática: "... como uma dimensão de vida social, como momento de um projeto criador de uma sociedade radicalmente transformadora, portanto como uma prática política" Coelho (1982, p. 49).

A formação do supervisor deve orientar-se no sentido de preparar profissionais competentes para o desenvolvimento de uma ação educativa como tarefa de transformação da realidade, exigindo o compromisso político-profissional, incidindo sobre as diversas dimensões do processo educativo e compreendida na perspectiva da animação comunitária.

É necessário atribuir aos conhecimentos próprios sobre supervisão educacional a perpsectiva social, política e cultural, bem como assegurar-lhes um profundo sentido educacional, de forma a atender às expectativas da população em relação à educação. É preciso que o supervisor esteja aberto para o novo, mantendo uma permanente atitude de busca.

Outro aspecto que merece ser mencionado, trata das posturas existentes sobre o futuro da supervisão educacional, enquanto área de especialização em educação. De um lado, observa-se o posicionamento de alguns educadores que identificam a especialização com a reprodução e, por isso mesmo, consideram dispensável a participação do especialista numa proposta pedagógica transformadora.

A outra postura acredita na possibilidade de redefinir e redimensionar o papel e a prática dos especialistas. Neste lado situa-se o autor deste estudo, pois como foi dito anteriormente: se é possível acreditar na transformação da sociedade, por que não é possível acreditar-se na possibilidade de transformar a especialização em educação, particularmente a supervisão?

Para que esta transformação seja viabilizada é necessário a conscientização do

supervisor de que sua prática não atende aos anseios de liberdade pela qual clama em seu discurso. É preciso desenvolver a nova prática como práxis, como meio para criar as condições necessárias para a existência da nova supervisão, da nova educação, da nova sociedade e do novo Estado que atendam aos interesses da maioria da população brasileira.

Mello (op. cit. p. 23) coloca a necessidade de "pensar a escola no seu movimento (...) e sair da economia interna da teoria da reprodução". O peso das teorias crítico-reprodutivistas de Bourdieu e Passeron e o esforço recente em se criar uma verdadeira teoria crítica da educação, têm contribuído para retardar a revisão dessa postura porque, como recorda Snyders (op. cit., p. 229), "o especialista não está condenado a opor-se às necessidades do homem".

"A presença do especialista não docente no interior da escola ajuda a elucidar essa diferença apenas de grau e não de qualidade", traz Silva Júnior (1984, p. 20). Porque se não existe oposição entre a cultura elaborada do professor e a cultura não elaborada do aluno, menos existirá oposição entre a cultura elaborada do professor e a cultura um pouco mais elaborada do especialista, acrescenta o autor acima.

Neste trabalho de conscientização para o surgimento do novo, o papel das Associações de Supervisores e de outros Especialistas em Educação é de fundamental importância. Deve-se, entretanto, ter cuidado com a tendência corporativista que isto pode assumir. Essa luta é conjunta, de todos os educadores (especialistas e professores) e de todos os que estão querendo a transformação social.

Se o movimento da supervisão foi e continua sendo na direção de reproduzir o estabelecido, nada significa que não seja possível dar outro movimento na direção da luta contra-hegemônica, preparando-se o supervisor, o educador em geral e, especialmente o homem das camadas populares para a outra hegemonia, a dos atuais explorados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALFONSO, Robert J. et al. *Instructional supervision:* a behavior system. Boston, Allyn & Bacon, 1976. 371 p.

2. ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa, Presença, 1974. 119 p.

3. ARROYO, Miguel. Administração da educação, poder e participação. *Educação & Sociedade*. São Paulo, Cortez & Moraes, (2):36-49, jan, 1979.

4. ARROYO, Miguel et al. Subsídios para a práxis educativa da supervisão educacional. In: BRANDÃO, Carlos R., org. *O educador: vida e morte.* Escritos sobre uma espécie em perigo. 2ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1982. 137 p.

5. ATTA, Dilza. Notas sobre conceito e objetivos da supervisão educacional em um contexto de mudança. *Revista de Educação*. Salvador, APLB-Ba, (2):27-35, jan/mar. 1976.

6. ATTA, Dilza M.A. & SIMOÕES, Jandyra L. *Supervisão educacional*. Salvador, Arco-Iris, 1975. 119 p.

7. BENNIS, W.G. *Desenvolvimento organizacional*: sua natureza, origens e perspectivas. São Paulo, Edgar Blücher, 1972. 101 p.

8. BRANDÃO, Carlos R. Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador. In: ___. *O educador: vida* e *morte*. Escritos sobre uma espécie em perigo. 2ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1982. 137 p.

9. BRASIL, Conselho Federal de Educação. *Parecer 252*. Brasília, 11 abr. 1969.

10. ___. Leis, Decretos, etc. Lei no. 5692 de 11 ago. 1971. *Ensino de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC. Departamento de Apoio. Diretoria da Documentação e Divulgação, 1971. 28 p.

11. BUJES, Maria Isabel E. O supervisor escolar: um inventário de funções e atribuições. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, FACED/UFRGS, 7(11):7-22, jan./abr. 1982.

12. CANDAU, Vera Maria F. Pensando a formação do educador/supervisor. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, ABT, 9(49):22-6, nov./dez. 1982.

13. CARDOSO, Heloisa. *Supervisão*: um exercício de democracia ou de autoritarismo? V Encontro Nacional de Supervisores de Educação. Rio de Janeiro, ASSEERJ, 10-15 out. 1982. p. 78-104.

14. COELHO, Ildeu M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos R., org. *O educador: vida e morte*. Escritos sobre uma espécie em perigo. 2ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1982. 137 p.

15. CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição.* São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985. 134 p.

16. D'ANTOLA, Arlette. *Planejamento participativo e escola de periferia urbana.* V Encontro Nacional de Supervisores de Educação. Rio de Janeiro, ASSEERJ, 10-15 out. 1982. 122-3.

17. ELORRIETA ROMO, Ana Maria. *Trabalho, vivências, tradição e pensamento problematizador de mulheres de uma vila proletária.* Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, 1985. 173 p. (Diss. Mestr. Educação)

18. FRANSETH, Jane. *Supervisión escolar como guía.* México, Trillas, 1972. 389 p.

19. FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlor R., org. *O educador: vida e morte.* Escritos sobre uma espécie em perigo. 2ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1982. 137 p.

20. GADOTTI, Moacir. *Educação e poder*: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982. 143 p.

21. GATTI, Bernardete A. et al. Estudo sobre a função do assistente pedagógico. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (9):3-40, mar. 1974.

22. GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968. 444 p.

23. ___. *Concepção dialética da história.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. 241 p.

24. ___. *Os intelectuais e a organização da cultura.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. 244 p.

25. KHLYBICH, I. *Pequena história da filosofia.* São Paulo, Argumentos, 1967. 211 p.

26. LENHARD, Rudolf. *Fundamentos da supervisão escolar.* São Paulo, Pioneira, 1973. 180 p.

27. LUCKESI, Cipriano Carlos. Equívocos teóricos na prática educacional. *Estudos e Pesquisas.* Rio de Janeiro, ABT, (27), 1983. 67 p.

28. MASCELANI, Maria Nilde. Quem educa o educador. *Educação & Sociedade.* São Paulo, Cortez/Autores Associados (7):123-31, set. 1980.

29. MATTESON, Harold R. Project background. Plan and development. Function - task - competency approach to curriculum development in vocational education in agriculture. *Research Report* (1). University of Wisconsin, Madison, 1974. 32 f. (mimeo).

30. MELLO, Guiomar N. de. *Magistério de 1º grau*: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982. 151 p.

31. MOTTA, Fernando C. Prestes. O *que é burocracia*. São Paulo, Brasiliense, 1981. 73 p.

32. ORTIZ, Renato. *A consciência fragmentada*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980. 192 p.

33. PARSONS, Talcott. *The social system*. Glencoe, Illinois, The free press, 1951. 575 p.

34. POLITZER, Georges. *Princípios elementares de filosofia*. 9ª ed. Lisboa, Prelo, 1979. 396 p.

35. RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Parecer no. 647. *Separata dos Documentários 27 e 19*. Porto Alegre, 1974. 71 p.

36. ___. Resolução no. 112. *Separata dos Documentários 27 e 19*. Porto Alegre, 1974. 71 p.

37. ___. Leis, Decretos, etc. *Decreto no. 6004*. Porto Alegre, 26 jan. 1955. n.p.

38. ___. Leis, Decretos, etc. *Lei no. 6672*. Porto Alegre, 22 abr. 1974. n.p.

39. ___. Secretaria da Educação e Cultura. *Plano Estadual de Educação*. Porto Alegre, 1967.

40. ROETHLISBERGER, F.J. O supervisor: senhor e servo da ambigüidade. In: BALCÃO, Yolanda Ferreira & CORDEIRO, Laerte Leite. O *comportamento humano na empresa*: uma antologia. 2ª ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1975. 464 p.

41. RONCA, Antonio C.C. & GONÇALVES, Carlos L.S.M. O *exercício da supervisão escolar*: um desafio. V Encontro Nacional de Supervisores de Educação. Rio de Janeiro, ASSEERJ, 10-25 out. 1982. p. 35-42.

42. SAVIANI, Dermeval. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980. 224 p.

43. SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. *Supervisão educacional*: uma reflexão crítica. Petrópolis, Vozes, 1981. 103 p.

44. ___. O papel do supervisor no atual contexto brasileiro. *Cadernos CEDES*. São Paulo, Cortez/CEDES (7):6-17, 1983.

45. SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. *Supervisão da educação*: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo, Loyola, 1984. 127 p.

46. SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1977. 410 p.

47. TEIXEIRA, Anísio S. *Pequena introdução à filosofia da educação*: a escola progressiva ou a transformação da escola. 8ª ed. São Paulo, Nacional, 1978. 150 p.

48. VEIT, Laetus Mário. *Filosofia da educação*. Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, maio 1971, (Aula proferida)

Maio 1991
"PROVAS REVISADAS PELO CLIENTE"

Impressão e acabamento:

GRAFOSUL

Indústria Gráfica e Editora Ltda.
Rua Gen. Vitorino, 41 – Porto Alegre – RS
Fones: 21-5586 e 25-8079
Rua Monsenhor Veras, 678 – Porto Alegre – RS
Fones: 23-0111 e 23-0523