

Supervisão escolar: análise das alternativas propostas para a sua ação na unidade escolar

Ana Maria Borges de Sousa*

Apresentação

É importante ressaltar que este texto foi organizado para participação no concurso de seleção de professores, realizado pelo Departamento de Estudos Especializados em Educação, área de concentração Supervisão e Currículo, em 1994. Nesse sentido, se constitui na análise de um artigo publicado na **Educação em Revista**, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, pelas autoras **Daisy Freire Garcia e Maria Aparecida da Silva**, intitulado *Alternativa para a Supervisão Educacional a nível de unidade escolar* (1985).

O artigo das autoras está fundamentado nas concepções de autores (Apple, Giroux, Saviani, entre outros) que, preocupados com a construção de uma nova ordem social e de uma nova escola, apresentam consistentes elaborações teóricas, tanto no campo da filosofia como no da história e da sociologia, numa articulação interessante para compreender o fenômeno educativo em suas múltiplas determinações.

Ao escolher este artigo para análise, minha preocupação inicial não se ateve à data em que o mesmo foi produzido e/ou publicado, mas ao tema em discussão, pela sua atualidade em nossos dias. As concepções nele apresentadas, por não estarem superadas, continuam alimentando os debates em torno do papel dos profissionais da educação, entre eles, os especialistas, inseridos no contexto da educação escolarizada, pois a prática que lhes deu origem e significado ainda não foi transformada.

No artigo, Daisy e Maria Aparecida destacam o papel da instituição escolar na sociedade, assinalando que a eficiência da escola é mensurada pelo modo como acompanha as mudanças sociais e que esta entra em crise quan-

* Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação, do Centro de Ciências da Educação – UFSC.

do “(...) esse contexto muda, não mudando a escola”. Isto implica no “reexame de seu papel [da escola] face ao novo quadro social” (item 1: p. 29).

Ressaltam a importância da escola em relação ao projeto político de uma sociedade “que pretenda buscar, conquistar e manter o poder material, assim como impor uma compreensão do homem e do mundo”, já que esta é parte dos “principais agentes de transmissão de uma cultura dominante efetiva”. Por isso, a escola “não pode se eximir dos conhecimentos socialmente significativos para a aquisição e manutenção do poder e do consenso da maioria social”, sob pena de assegurar a “preservação de privilégios da minoria” (item 2: p.29).

Fazem referência à democratização da escola e do seu papel “(...) na distribuição dos conhecimentos e [na] sua relação com a sociedade”, afirmando “que a escola é importante para as camadas populares”. Para tanto, recorrem “às implicações de uma alternativa educacional que tenha as camadas populares como referência para a organização escolar, para o currículo e para o trabalho dos diversos profissionais dentro da escola, particularmente o supervisor”. Entre as implicações, “a exigência de redefinir a escola para concretizar um projeto pedagógico; o currículo e a democratização do saber; a organização escolar e a democratização do ambiente educativo”(item 3: pp.29-30).

Em relação à supervisão educacional e a democratização da escola, as autoras afirmam a “exigência de redefinir o papel” deste profissional, considerando as consequências da divisão social do trabalho, que fragmentou – na escola – as possibilidades do trabalho coletivo. No entanto, acabam por atribuir ao supervisor, a “missão” de responder pelo currículo, pela organização escolar, como “aquele” que tem as respostas para os inúmeros desafios que estão postos para a escola pública, numa visão de quem, de fato, tem uma “super-visão” da totalidade e pode, de modo especial, apresentar as “alternativas para a supervisão educacional a nível da unidade escolar”. Parecem justificar este potencial do supervisor, alegando que “(...) a divisão do trabalho apresenta-se como um caminho sem volta, na escola, e em qualquer sistema que se torne complexo” e que “a saída consiste em tirar partido desta contradição”, ou seja, não esquecer que, “de um lado, os supervisores são frutos da divisão do trabalho, de outro, são elementos vitais para o desenvolvimento de um projeto pedagógico que tenha como eixo a prática social dos trabalhadores” (item 4: pp. 31-34).

No item 4.2, as autoras afirmam que “no processo de definição dos conteúdos a serem desenvolvidos, cabe ao Supervisor promover as condições necessárias para que este trabalho de definição seja fruto de uma ação coletiva”, não obstante, consideram que na definição destes conteúdos, “dois elementos estão em jogo: a maior ou menor competência do professor nos conteúdos; a maior ou menor visão do Supervisor do processo educativo como um todo (...)”.

Autores como a Professora Nilda Alves, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); a Professora Regina Leite Garcia, também da Faculdade de Educação da UFF; o Professor Luiz Carlos de Freitas, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); a professora Célia Frazão Soares Linhares, da UFF; a Professora Guiomar Namo de Mello, do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP); o Professor Dermeval Saviani, da Unicamp, entre outros, têm contribuído com as discussões que buscam alternativas para as questões ligadas à escola pública e seus profissionais.

Outra preocupação com a formação e com a prática dos profissionais da educação concretiza-se nas proposições sintetizadas no interior da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Como se sabe, desde a década de 70, quando estava sendo gestado o movimento que deu origem a esta Associação e que vem sendo decisivo para o repensar das relações que norteiam a formação e o exercício prático dos profissionais da educação, dentre eles o Supervisor¹, vários educadores têm contribuído com formulações que visam alterar o caráter da formação profissional, conseqüentemente, da prática pedagógica.

Se considerarmos que a prática é o critério de verdade da teoria, numa relação dialética de mútua determinação (Gramsci), as discussões em torno do papel do Supervisor, seja no âmbito da Unidade Escolar, seja no contexto educacional mais amplo, são contemporâneas por nos desafiar a buscar um entendimento mais conseqüente de suas origens históricas e de suas ações como um dos profissionais da educação.

Em termos gerais, as autoras procuram conferir à escola um papel ativo e atribuir ao Supervisor um novo papel. No entanto, parecem tratar a escola como um organismo passivo e conferir ao Supervisor um papel de “redentor” das mazelas pedagógicas que conformam a escola pública e suas práticas.

Busquei identificar qual o entendimento das autoras sobre a educação no âmbito da prática do educador, sobre o papel daqueles que se convencionou chamar “especialistas em assuntos educacionais”, sobre a relação da escola com o conjunto da sociedade, procurando não esquecer que estas questões, longe de serem evidentes, são complexas e mesmo polêmicas.

Duas considerações acerca das formulações gerais do texto são necessárias: 1. as autoras passam superficialmente por algumas dessas questões, não apontando alternativas aos padrões já conhecidos; 2. a teoria não se faz prática numa perspectiva linear de aplicabilidade do pensar no fazer; pelo contrário, a teoria origina-se da prática e a ela retorna numa articulação dialética para recriar a ação e nova reflexão.

Portanto, é possível ressaltar que as alternativas configuradas neste artigo para a supervisão educacional, ainda que no âmbito da unidade escolar, acabam reproduzindo padrões existentes e não projetando novas perspectivas, que indiquem o interesse da escola para as camadas populares (na ótica destas camadas), a partir do momento em que as autoras, em várias passagens, fazem uso de um discurso muito presente nas abordagens de cunho tecnicista e/ou liberal, que mais justificam do que explicam a existência dos especialistas.

Em vários momentos deste artigo, as autoras formulam a defesa em relação ao papel que deve ser modificado/executado pelo Supervisor escolar. O texto é permeado por justificativas para a existência deste profissional na unidade escolar, possibilitando aos leitores, por exemplo, um questionamento: se a presença do supervisor na escola, se a sua existência como um dos profissionais da educação precisa ser justificada, numa atitude de legitimá-lo, sem contudo fundamentar porquê, pedagógica e politicamente, sua contribuição teórico-prática é indispensável, é porque, de fato, o supervisor formado pelas universidades – com todas as implicações curriculares que denotam a configuração prática quando do exercício de sua profissão, que influenciam na sua concepção de mundo e, dentro desta, de educação – não responde aos desafios que estão colocados, para gerar uma prática pedagógica nova.

Face o acelerado processo de mudança cultural por que passa nossa sociedade nas últimas décadas (desorientação, conflitos, crises...), não se pode atribuir a um sujeito isoladamente a incumbência das transformações, mesmo que num micro contexto (como o espaço escolar).

Qualquer ruptura implica em coletividade consciente, em organização, em alianças pautadas por elementos que unifiquem os interesses entre as camadas populares, os subalternos (como os concebe Gramsci), lembrando que “o processo de transformação tem como atores os homens e a vontade, a capacidade dos homens” (1985:53). A escola que queremos é construída no interior desta escola, como tarefa coletiva, como projeto histórico.

Com esta breve introdução, passo à análise propriamente do conteúdo do artigo, pontuando algumas passagens do texto que deixam flancos para outros questionamentos, referentes às assertivas elencadas e subjacentes ao papel do Supervisor.

1 “O papel da instituição na sociedade”

Neste primeiro item, há ausência de certas mediações para melhor aprofundar o papel da escola e sua relação com a sociedade. Vale lembrar que a escola, como uma das instâncias formadoras da sociedade, isto é, como espaço de produção e reprodução das relações sociais vigentes, é também um componente da superestrutura, por isso é portadora de autonomia relativa e **pode contribuir** para desarticular a hegemonia dominante, à medida que vai sendo tecida uma nova hegemonia. Como enfatiza Schäffer, “é a partir da compreensão da articulação da educação com a totalidade social (particular-universal-particular) que se abre a possibilidade de compreensão da divisão do trabalho que se processa na escola, bem como, a perspectiva de subvertê-la” (1990: 10).

De outra parte, quando as autoras afirmam que “se uma escola é eficiente em relação a um contexto social e se esse contexto muda, não mudando a escola, ocorre que esta entra em crise” (cf. p.29), parecem atribuir a esta instituição o caráter de imunidade social, sem historicidade passada e presente, que possibilitou-lhe passar ao largo do contexto social mais amplo. Deixam de fora, com isso, o anúncio das possibilidades. A crise, a qual Saviani se refere, não é consequência das alterações sofridas pela formação social que deixou de lado a escola, mas uma crise de conteúdos, que não possibilitam aos estudantes uma compreensão articulada da realidade em que estão imersos.

Se a escola é uma parte do todo social e este todo muda, não provocando alterações nesta parte, é porque se concebe como possí-

vel partes estáticas na constituição do todo que é dinâmico. Como isso é possível? Como se movimenta o mais amplo sem se mexer no mais estrito? Cury deve aqui ser citado por afirmar que “a educação, não sendo um universo à parte do jogo social, mas um universo que compõe o próprio jogo, entra na correlação de forças na sociedade, seja para alterá-la, seja para mantê-la através de muitas e muitas mediações” (1986: 44).

Numa outra passagem desse primeiro item, as autoras resvalam numa afirmação de cunho espontaneísta, dizendo que as classe sociais “proprietárias e não proprietárias dos bens de produção” são “às vezes antagônicas”. Esse descuido, no contexto deste artigo, parece denotar certo desconhecimento da história que possibilitou a existência de sociedades constituídas de classes, não “às vezes antagônicas”, mas de permanente antagonismo, considerando-se que a formação social em que vivemos ainda não superou seu modelo estratificado, onde os interesses entre possuidores e não possuidores são explicitamente distintos; caso contrário, não teríamos uma sociedade capitalista, movida pela expropriação das riquezas que muitos produzem, para poucos.

Com o registro dessas afirmações, as autoras passam ao largo das contradições inerentes às relações de classes e que também estão presentes na escola, em forma de projetos político-pedagógicos determinados. Deixam de perceber que “esta situação histórica não está fora de nós; ela nos caracteriza, nos forma e nos conforma; qualifica nosso cotidiano, nosso trabalho” (Auras, 1993: 10).

2 “A importância da escola em relação ao projeto político de uma sociedade”

Neste bloco, as autoras, por não explicitarem que/como as alterações que ocorrem na sociedade resultam do embate travado entre as classes, na disputa entre a manutenção da ordem estabelecida e a construção de uma outra ordem social, não possibilitam ao leitor compreender como chegam à conclusão de que “a escola interessa também às camadas populares” (p.29).

Com a afirmação de que a escola interessa à classe dominante porque é transmissora de sua cultura, fecham o pensamento em generalizações, não levam em conta, por exemplo, a luta dos movimentos por

educação e a própria dinâmica que norteia a sociedade e a escola: na tentativa de uma classe em perpetuar os preconceitos, os estereótipos, as hierarquias, os valores, etc., há, por outro lado, mediando essa tentativa, aqueles que acreditam em outras conformações e, por isso, lutam por um processo coletivo, democrático porque participativo. Ou seja, disputam a construção de uma nova cultura, que vai se expressar também na escola. Como ressalta GIROUX,

a cultura deve ser compreendida como parte do terreno da política e do poder" (1992: 46), portanto, ela reproduz e produz, é mediada como luta e pelas contradições e deve ser vista como inacabada, como forma também emancipatória de afirmação e resistência, do "desejo e da luta do povo para se 'representar' como agentes humanos, estabelecendo seu lugar de direito no mundo" (idem, p.47).

É preciso ainda considerar que, do espaço de produção da cultura dominante até sua transmissão na escola, por exemplo, há inúmeras mediações que a modificam e que, contraditoriamente, mediada por novos atores, ela pode ser transmitida e ao mesmo tempo refutada, não assimilada, já que no âmbito da educação formal, estão presentes a contestação e o conflito. Quero concordar com Stort e acreditar que "a singularidade da vida humana é justamente se recusar a aceitar a realidade como ela é" (1993: 55).

Existe, portanto, um caminho não linear, onde dominação e resistência se mesclam em graus diversos para concretizar determinada prática. A resistência não se configura como algo uno e indistinto porque adentra a luta, a defesa, modos de oposição, ou seja, o silêncio e até a conformação; ela é um movimento que se desencadeia como processo, deixando ver que não existe dominação em absoluto.

Como profissionais da educação e na esfera que nos compete, precisamos fortalecer o debate que aprofunde o entendimento de que a luta pela transformação econômica não pode prescindir da luta pela construção de uma nova cultura. Como lembra Gramsci, a transformação econômica se dá num processo de aliança mútua com a luta pela reforma moral e intelectual.

O sistema escolar, como um território político e ideológico, comporta, em parte, às "certezas" da cultura dominante, em parte as vezes

subordinadas, por meio de permanente disputa e intercâmbio que estabelecem limites e definições mútuas, buscando responder às condições sócio históricas “carregadas” pelas posturas institucionais, textuais e vividas, que vão determinar a cultura escolar (Giroux, 1992: 83).

Por isso também a escola interessa às camadas subalternas, pelas possibilidades de nela se gestar e desenvolver teorias/práticas/projetos político-pedagógicos que estimulem a conquista da cidadania, que as capacite para perceber que a história é humana; portanto, pelos homens e mulheres, organizados em torno de objetivos comuns, ela pode ter um outro curso que não o de estabelecer, como nexos das relações, os que dominam e os que são dominados.

Neste horizonte de pluralidades, a escola é importante; contempla limites e possibilidades, denúncias e anúncios; é o único espaço formal para que as camadas subalternas tenham acesso à cultura elaborada, aos saberes produzidos historicamente. Não podemos nos esquecer dessa premissa se quisermos ser coerentes no discurso e na prática das possibilidades, dentro e fora das universidades e das escolas de primeiro e segundo graus. A escola não é o motor da transformação orgânica, mas tem seu lugar de destaque como uma das peças fundamentais que constituem essa engrenagem.

3 “A democratização da escola”

Chegando ao terceiro item, a discussão parece ficar prejudicada, à medida que, nos momentos anteriores do texto, não se encontra uma “análise” desta questão, mas apenas algumas pontuações. Aqui, um grande equívoco se faz presente: cunhar a expressão do “papel da escola na distribuição dos conhecimentos” (p.29). O que isto significa? Como se pode conceber o conhecimento como peças que se distribuem? Esta é uma visão, no mínimo, voluntarista, de que há proprietários de conhecimentos e que, por benesse, os distribuem aos que não os têm.

Ora, se num “Projeto Pedagógico” as “camadas populares” estão colocadas como referência, para que este projeto seja mesmo alternativo, implica assumir que estes sujeitos são possuidores de determinados conhecimentos e não *depósitos* vazios, aos quais o conhecimento é distribuído para enchê-los e, assim, alterar suas visões de mundo. Não se pode cometer a imprudência de conceber os conhecimentos como eta-

pas hierarquizadas que vão sendo acumuladas para formar a consciência, muito menos como algo externo aos indivíduos.

Numa linha alternativa, onde as camadas populares estão colocadas como referência, o conhecimento precisa ser encarado como produção/apropriação, numa articulação que permite avançar do senso comum à consciência filosófica (Gramsci), que permite construir uma visão articulada do real enquanto síntese de múltiplas determinações (Kosik).

A partir deste entendimento, dessa dinâmica todos participam porque, em níveis diferentes, todos podem contribuir, já que todos são portadores de saberes, ainda que distintos, ainda que mais ou menos elaborados. Conforme Gramsci, “todos os homens são ‘filósofos’” (1989: 11), distinguindo-se nos limites e nas características desta “filosofia espontânea” que está impressa na linguagem, na religião popular, no senso comum e no bom senso (Idem, p.11). Nessa articulação entre intelectuais e populares, de caráter orgânico, de vinculações recíprocas, é possível forjar um inventário coletivo, numa compreensão de que

o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário (Idem, p.12).

Como é possível pensar a democratização da escola pelo que ela “ensina” e “bem”, sem contextualizar em que horizontes estão colocados. Ensinar, e ensinar bem, são duas categorias que estão vinculadas às concepções de educação, de escola, de homem e de mulher, de profissionais da educação, de relação entre professor/aluno, ensino/aprendizagem, de conhecimento, de sociedade, de Estado, enfim, de mundo. No texto, estas vinculações não aparecem e, por algumas delas, as autoras passam genérica e superficialmente.

Democratizar a escola não “significa ajudar as classes trabalhadoras na luta pela conquista de seus direitos de cidadania e pela transformação social desejada” (p.29), como se os profissionais da educação fossem seres distintos daqueles que se caracterizam como trabalhadores, por consequência, seres que carecem de ajuda.

Significa, ao contrário, a escola com seus trabalhadores construir alianças com os demais trabalhadores e, na sua especificidade, empre-

ender lutas conjuntas para a conquista da cidadania também para os trabalhadores em educação. Esta postura, a meu ver, é o início desta conquista, num entendimento de que todos são sujeitos de sua história e que a construção de uma nova ordem social não depende da ajuda daqueles que não se autoreferenciam como parte do processo; conquistar a cidadania implica em solidariedade entre os subalternos, definida como organização, como vontade consciente, como unidade na diversidade.

Este tipo de discurso, referenciado neste item, é próprio das concepções que, há muito, distinguiram os trabalhadores em educação dos demais. As funções são distintas, é verdade, mas a ordem social que oprime e explora é a mesma para todos. Às portas de um novo século, com a complexidade da nova ordem mundial capitalista, com a pluralidade que impregna o mundo do trabalho (com suas alterações estruturais), penso que o conceito clássico de trabalhador (Cf. Marx) não pode mais ser aplicado somente àqueles que gastam a sua força de trabalho especificamente na produção fabril, àqueles que diretamente possibilitam extração da mais-valia. Esta é uma questão polêmica (que não está em discussão nesta análise), por isso precisamos aprofundar o debate, resgatar a história profissional dos educadores e construir com eles a sua identidade, mesmo numa sociedade estratificada.

O discurso construído pelas autoras considera os professores, particularmente, como os intelectuais detentores do saber que deve ser transmitido às camadas populares, mesmo que muitos sejam intelectuais não orgânicos a elas, ou tradicionais, como os caracteriza Gramsci. Considera que alguns são proprietários das soluções que interessam aos trabalhadores e, por isso, colocam-se à disposição para “ajudá-los”².

Este é também o discurso da classe dominante, dos liberais. Particularmente em Santa Catarina, Esperidião Amin é expressão desse discurso quando faz “uma opção pelos pequenos”, pelos menores politicamente, que precisam de um governante populista para protegê-los, para ajudá-los a melhorar suas condições materiais de existência, ou seja, são carentes de paternalismo e devem ser assistidos. Um outro exemplo, nesse Estado, configura-se pela intervenção do Deputado Federal César Souza, na revisão constitucional, referindo-se ao Capítulo que trata da educação. Diz o Deputado: “Dê-se ao inciso IV do art. 206, a seguinte redação: gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, para carentes e dependentes de famílias carentes”.

Neste país, de modo particular, os marginalizados da cidadania estão carentes, não de “protetores”, de “ajudantes”, mas de respeito e de ações políticas, de modo que possam compreender que a cidadania é uma conquista coletiva, não um presente. A cidadania é seu dizer no mundo com e para os outros homens e mulheres, o que pressupõe uma ética de respeito à diversidade, de solidariedade como princípio, de liberdade como meta, de igualdade como direito plural. A cidadania precisa estar traduzida na possibilidade de que a escola prepare a todos para que sejam, ainda que abstratamente, governantes (Gramsci). Se governados, em condições de interagir com os governantes.

Afirmações do tipo: “Exige a redefinição da escola hoje existente para que possa garantir às camadas populares o acesso ao saber socialmente produzido, seja para garantir a melhoria de suas condições de vida (grifos meus), seja para a aquisição de instrumentos para outras formas de participação” (pp.29-30), evidencia uma visão do saber de sentido utilitarista. O acesso ao saber garante a melhoria das condições materiais de vida? O que explica, então, as condições degradantes a que vêm sendo submetidos, por exemplo, os educadores? Ou o acesso ao saber deve estar colocado como instrumento de luta na busca da melhoria de vida?

Redefinir a escola também pressupõe compreender o currículo como trajetória das diretrizes pedagógicas; os conteúdos como expressão das ciências de referência; o programa como linhas pedagógicas; o papel dos profissionais da educação como agentes que contribuem para a transformação social; o espaço escolar como centro de relações político-pedagógicas; compreender a realidade dos alunos e se aliar a eles, também, nos objetivos, no processo que norteia o ensinar e o aprender, como fundamentais do fazer escolar, desta prática social. Todos estes elementos devem estar interagindo no projeto político-pedagógico da escola, com vinculações recíprocas.

No texto, as autoras centram esta redefinição nos professores e nos conteúdos. Dizem elas que, “às camadas populares foi negado o saber básico” (p.30). Pergunta-se: que saber básico é este? Às camadas populares deve-se garantir o saber em doses homeopáticas, como historicamente vem defendendo a burguesia? Creio não ser este o entendimento das autoras.

O saber não pode compor-se como utilitário, onde se define para que se aprende e, feita esta definição, se estabelece o quanto e o que é necessário aprender. O saber deve perguntar pelo homem e pela mulher, pelos sujeitos nos quais e dos quais ele nascerá, de acordo com as suas experiências e suas leituras acerca do universo em que estão inseridos no cotidiano e no contexto social.

Quando fazem referência ao currículo e à democratização do saber (cf. p.30), afirmam que “a escola tem que partir da experiência vivida pelo aluno e pela sua classe social de origem. O saber gerado no e pelo trabalho constitui a matéria prima a ser tratada pedagogicamente”. Este é o ponto de partida, mas também de chegada, na perspectiva de apontar para a sua superação.

Contudo, nessa caminhada, o saber científico acumulado não pode ficar de fora, considerando-se que este possibilita a compreensão histórica do mundo, da humanidade. Este saber promove descobertas, análises e pode apontar para o recriar das raízes que qualificam a nossa história com todas as suas determinações.

Ao tomar o trabalho como pressuposto teórico do fazer pedagógico, faz-se necessário conceituar e fundamentar sobre qual trabalho se está discutindo; em que contexto o saber gerado é “a matéria prima” do processo pedagógico que se desenvolve em sua forma escolarizada.

Concordo que o trabalho deva ser o princípio educativo que permeará as ações na escola, envolvendo o planejamento geral, o currículo, a interlocução entre alunos, trabalhadores em educação, comunidade (enquanto pluralidade não harmoniosa que comporta as organizações representativas dos pais), etc. Não obstante, o trabalho como princípio educativo não se expressa na atividade produtivo-capitalista, mesmo que se parta deste tipo.

Vislumbrando uma nova escola (no contexto de uma nova sociedade), construída a partir da escola atual, o trabalho como princípio educativo precisa contemplar aspectos culturais e filosóficos, como sobretrabalho social, capaz de satisfazer as necessidades materiais e espirituais da humanidade, ou seja, de gerar a riqueza universal, “base objetiva e necessária para a construção do novo homem culturalmente desenvolvido e potencialmente socialista” (Gramsci apud Nosella, 1989: 4).

Em Gramsci, o trabalho industrial, baseado em novos princípios sociais organizativos de universalização e libertação, é o princípio

educativo geral da escola unitária, orientador de novos valores, hábitos, atitudes, necessidades, determinações, aspirações, etc. O trabalho industrial, nesta concepção, modifica radicalmente “o próprio Estado, a nível de suas relações de poder e de suas concepções histórico-políticas” (Idem, p.7). É esta compreensão de trabalho o fundamento da escola elementar, que faz com que Gramsci negue as “tentativas de se oferecer à classe trabalhadora uma cultura e uma escola pobre, vulgar, sem vida, sem história, enfim, uma indigesta sopa de informações que mantêm [os trabalhadores] eternamente de chapéu na mão e boca fechada e o fixam, como máquinas, à política econômica do capitalismo” (Idem, p.10).

A rigor, não se pode ignorar o debate sobre o trabalho na ótica da chamada “Terceira Revolução Industrial”, da ascensão da indústria micro-eletrônica, que sucede Gramsci e vem moldando vários discursos na atualidade, alguns deles, em circunstâncias excepcionais.

Quero frisar que a compreensão de qual deva ser o trabalho como princípio educativo, é um aspecto novo entre os educadores e sua concretude ainda se restringe a análises realizadas por poucos intelectuais, não sendo, também por isso, uma dimensão que hoje possa ser considerada como de amplo conhecimento. Um exemplo disso é o texto do Projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), quando se refere à questão, pela “fragilidade teórica” com que define esse princípio.

Em consonância com o sistema capitalista, a unidade escolar se orienta por um sistema disciplinar, regido por procedimentos verbais e não verbais, que normatizam o comportamento do aluno (Kruppa, 1993:101). Ao perguntar pelo que é “fundamental e básico para ser aprendido, na escola, pelas camadas populares” (cf. p.30), não se pode perder de vista esta consonância, redimensionando todo o processo pedagógico para a superação, ainda que gradual, deste tipo de conformismo. Assim, cada disciplina vai estar colocada para além de seus conteúdos específicos, realizando a interlocução com a realidade. A escola que queremos, o trabalho universal como princípio educativo, entre outros, são temas que não se esgotam num escrito, dada a sua complexidade, a diversidade de formulações e concepções e as implicações para tentarmos uni-los em teoria e prática. Mas o debate deve continuar para alargar o cortejo dos interessados.

Apesar de várias ausências, as autoras avançam em algumas discussões quando, por exemplo, se referem à “organização escolar e à democratização do ambiente educativo”, pontuando, de modo mais articulado, alguns elementos.

É o caso quando explicitam que os aspectos elencados neste item “caracterizam-se por serem atos políticos” (p.31). Pois bem, se toda ação humana é política, tendo em vista que os homens e as mulheres são o processo dos seus atos, confirmam-se as contradições por mim apontadas nesta elaboração, quando questioneei a passividade que, no artigo, as autoras atribuem à escola, o modo como absolutizam, em certas afirmações, a relação entre a escola e a sociedade; os descuidos com relação ao entendimento do projeto pedagógico.

Como atos políticos, são passíveis de transformação, o que já vem sendo evidenciado por vários autores que apostam na teoria das possibilidades (entre eles, os aqui citados), que lutam pela qualidade do ensino e da aprendizagem na escola pública, qualidade esta que assegura as condições objetivas e subjetivas na relação com o conhecimento.

4 “A supervisão educacional e a democratização da escola”

Neste último bloco, as autoras novamente entram em contradições. Vejamos: afirmam que a divisão social do trabalho é “um caminho sem volta” (p.31), dando a possibilidade de se entender que existe uma lei natural que assegura tal divisão. Se o especialista é também resultado desta divisão, com a formação do “generalista” o problema estaria resolvido? Se não é este o caso, e sendo a divisão social do trabalho um caminho sem volta, justifica-se, por isso, a presença do especialista na unidade escolar para garantir uma intencionalidade comum? Ou mesmo um projeto pedagógico comum?

Esse projeto não teria que, antes, pressupor aspectos tais como: concepção de escola, de homem e de mulher, de vida, de mundo..., enquanto elementos para construção de uma intencionalidade comum?

Sendo o Supervisor fruto da divisão social do trabalho, o que assegura que este seja “vital” para o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico, que tenha como eixo “uma alternativa educacional” referenciada nas “camadas populares”? (p.32). O vital, me parece, é o

compromisso político com a transformação, isso para que as autoras sejam coerentes com a premissa inicial do artigo. Assim sendo, qualquer profissional da educação, comprometido com a transformação, pode favorecer a concretização do projeto.

De fato, não é o aniquilamento dos especialistas que assegura um projeto comum com este caráter. Tão pouco, a sua manutenção na unidade escolar, se não estiver explicitado a serviço de quem este coletivo está se pondo.

No desenvolvimento do que seria o papel do Supervisor, as autoras partem da premissa de que a prática pedagógica alternativa se forja no coletivo. Mas acabam por atribuir ao Supervisor a “missão” de ajudar a equipe de base a formular o seu projeto de vida. Nesta formulação, o Supervisor continua fora deste coletivo e é colocado hierarquicamente, como o mais importante, na medida em que concebe uma base distinta que precisa ser ajudada por ele a construir um projeto que é seu, (desta base) e não, nosso (de todos os sujeitos interessados na escola).

Com esta tese, retornam, sem talvez disso se darem conta, à compreensão tecnicista mais hegemônica de que

a atividade do supervisor é vista como um desenvolvimento da necessidade de divisão do trabalho entre concepção e execução, inerente ao processo de trabalho capitalista, e na qual o supervisor figuraria então como um apropriador do trabalho de concepção do professor, ficando esse último como mero executor de um trabalho agora então desqualificado e esvaziado de suas propriedades de planejamento (Silva, 1992: 176).

No texto, a concepção de escola defendida pelas autoras, ainda que implicitamente, deixa transparecer uma outra contradição; olham o Supervisor como o sujeito que vai garantir as condições necessárias para que os professores possam colocar em prática sua proposta. Criticam a divisão social do trabalho, que existe também na escola, mas atribuem a este especialista um papel exterior ao processo pedagógico em si: “o supervisor, por sua vez, deve garantir as condições necessárias para que os professores possam desenvolver a sua proposta (...); assegurar que todos os professores estejam engajados no mesmo projeto, fornecendo-lhes os subsídios teóricos práticos, necessários à compreensão e fortalecimento do compromisso políti-

co assumido”. Dizem ainda que: “enquanto cada professor (...) tenta concretizar a proposta pedagógica do grupo via elaboração dos conteúdos, o Supervisor deve procurar coordenar os trabalhos de todos” (p.32).

Nesse sentido, quem concretiza a proposta são os professores e não o coletivo como um todo. Se admitíssemos isto como verdadeiro, os únicos indispensáveis seriam os professores; e mais, o trabalho pedagógico estaria restrito à transmissão de conteúdos.

No item do currículo, permanece o Supervisor como agente externo ao processo pedagógico, como aquele que tem um olhar mais agudo para identificar a maior ou menor competência do professor. E mais, isolam na figura deste especialista e dos professores, a responsabilidade dos que “devem definir os conteúdos”; mas, não são as camadas populares que estão referenciadas no projeto? Por que são dois os segmentos que têm a competência para elencar aquilo que os outros devem estudar? Quais os critérios que possibilitarão mensurar a “maior ou menor competência do professor nos conteúdos” e a “maior ou menor visão do Supervisor”?

Todas as atividades aqui pensadas devem estar contempladas no projeto político pedagógico que tenha as camadas populares como referência, bem como todos os sujeitos desse processo são vitais para sua viabilidade. Importa que este – o projeto – precise o seu conteúdo político, conforme uma visão de mundo capaz de unificar os subalternos.

Considerações finais

Em caráter provisório, as ausências e as contradições presentes no texto das autoras poderiam ser justificadas por ter sido este formulado para, a priori, ser discutido num Encontro Nacional de Supervisores. Sendo esta a primeira intenção e, talvez, buscando animar as perspectivas em torno do papel deste especialista, tornar-se-iam mais compreensíveis certas formulações aqui elencadas.

Mas este artigo não se restringiu ao encontro de um dos segmentos que constituem os profissionais da educação. Foi publicado e, provavelmente, utilizado como subsídio ao debate em outros momentos e espaços. Assim sendo, quero considerar procedente a minha crítica e tantas outras que se tenham feito ou venham a fazer sobre este tema, para que

as concepções e formulações, quaisquer que sejam, não permaneçam enclausuradas no simulacro das verdades absolutas.

É preciso “des-dogmatizar” a crítica e considerá-la salutar para o desenvolvimento da teoria, da prática, das relações entre as pessoas, e entre estas e o universo. Nossas produções — com maior ou menor conceito atribuído por alguns — devem receber o estímulo da leitura, da crítica, no entendimento permanente de que o inerte não nos interessa, mas aquilo que podemos recriar; de que cada verdade é única e perene, enquanto outras verdades não tomam corpo no cenário das ações e das reflexões. Foi, e continua sendo, com este “espírito” que realizei uma leitura crítica das proposições evidenciadas pelas autoras.

Certas posições explicitadas neste artigo, acerca do entendimento de qual deva ser o papel do Supervisor, deixam marcas em outros escritos; algumas avançam para expressar o papel importante que tem o Supervisor, quando comprometido com o processo coletivo de transformação da escola; em outras, parece predominar uma leitura de valoração hierárquica, que define os vitais e os prescindíveis para que possamos encontrar o caminho que nos leve ao melhor modo de colocar em prática nosso conhecimento.

A dimensão de coletividade aparece como categoria que se compreende determinante nos processos de rupturas e criação do novo. No entanto, como categoria, acaba se desfigurando no texto, especialmente quando as autoras separam o papel do Supervisor, atribuindo a este elemento do coletivo a capacidade de ver mais que os outros.

Prevalece a necessidade de se identificar alguém — no caso alguns especialistas — em condições (com o poder) de veicular as diretrizes a serem executadas pelos que não possuem esse mesmo “dom”. Não acho que seja essa a postura das autoras, ainda que, em várias passagens do texto, se apropriem de expressões e formulações que explicitam essa concepção.

Quando discutem, por exemplo, “O Supervisor Educacional e a Organização escolar”, por diversas vezes as autoras resvalam na construção das frases, incorrendo em afirmações que considero complicadas.

Quero destacar e comentar algumas delas:

- Quando as autoras identificam “nas práticas escolares cotidianas um vasto campo de trabalho para o Supervisor concretizar o projeto pedagógico aqui esboçado” (grifos meus), (p.33), partem de uma

premissa interessante, que toma o real e concreto como bases da construção do projeto. No entanto, ao exemplificar estas práticas, as críticas se atêm às formas exteriores e não aos conteúdos político-ideológicos, o que confere ao projeto pedagógico, esboçado no texto, certa contradição.

- Ao Supervisor compete “(...) examinar cada prática escolar, com agudo espírito de observação, sobre a forma como ela é concretizada e a que finalidade tem conduzido” (p.33). Não evidenciam a quem compete examinar a prática do Supervisor, como se este estivesse imune a qualquer exame. “Na hora da matrícula (...)” (cf. p.33), não questionam a relação da escola com a comunidade e sim o comportamento das pessoas no momento específico do ato da matrícula. Por que estas atitudes são personificadas também na escola? Na distribuição das turmas, as autoras não questionam se devem existir “melhores” ou “piores”. O questionamento é centrado na observação da atitude dos professores, para perceber, quem sabe, quem são os mais humanos e que optarão pelas “piores” turmas: o que caracteriza uma classe como “melhor” ou “pior”?

- Que visão de escola é esta que necessita, tão somente, que o Supervisor, “com agudo espírito de observação”, procure registrar os rituais praticados pela escola no trato com os filhos das camadas populares e com os pais destas mesmas camadas? Num projeto pedagógico alternativo, o que está em disputa é exatamente o questionamento das normas, dos valores, da hierarquia conservadora, das relações que impregnam o espaço escolar; caso contrário, o que se denomina projeto político-pedagógico não ultrapassa o **velho** travestido de **novo**. “O Supervisor (...) deve visualizar o processo educativo como um todo”. Encadeia-se uma linearidade que assim se define: o professor ensina, o aluno aprende, o Supervisor visualiza o todo.

- A concretização de um determinado projeto, no espaço de uma determinada escola, a meu ver, não se objetivará apenas porque um Supervisor deseja. A estratégia para construção de uma outra escola envolve muito mais que o querer do especialista; os padrões dominantes do trabalho escolar, para que se alterem, requer de **todos** os trabalhadores em educação, o compromisso político, num esforço coletivo para realizar essa construção. Esta construção se dará na medida em que o coletivo escolar consiga estabelecer uma articulação com o restante da sociedade, organizada em sindicatos, em partidos políticos identificados com uma nova formação social, associações, etc.

Por fim, penso que não há necessidade de buscar legitimidade para nenhum dos componentes da escola. Se algum dos profissionais da educação (seja professor especialista em alguma disciplina, seja o técnico em educação, sejam os chamados especialistas em assuntos educacionais) tiver que ser excluído, ele o será pelo próprio processo de criação e recriação da escola que interessa aos subalternos. **Todas as práticas estão em questionamento; não só a dos especialistas em assuntos educacionais.** A questão central é como construir um projeto político-pedagógico, que contemple as aspirações das camadas populares e encaminhe para a superação da subalternidade. **O que está em questão, neste entendimento, é a escola e seu papel na atual sociedade.**

Nesta perspectiva, o Supervisor é tão importante no espaço escolar quanto todos os demais profissionais da educação. No âmbito da escola, se este especialista for capaz de dinamizar um processo que possibilite avançar na superação do senso comum, que aponte para a não fragmentação do conhecimento, que busque construir a autonomia moral e intelectual dos sujeitos, sua presença na escola não mais necessitará de justificativas e legitimações. Ele assume, de fato, um papel fundamental.

Este exercício, por mim realizado, é salutar para expressar concepções e deve se converter numa prática constante, para além dos concursos, como uma das formas de contribuir nos debates sobre questões em evidência. No caso da educação, se faz necessário ampliar as proposições no intuito de buscar caminhos que nos levem a um outro modo de pensar e praticar a escola.

Esta análise foi possível porque Daisy F. Garcia e Maria Aparecida da Silva, ousaram publicar suas concepções sobre a escola e sobre o papel do Supervisor, integrados em muitas compreensões.

Para finalizar, peço licença a Hannah Arendt para fazer minhas as suas palavras :

Tomamos inicialmente consciência da liberdade ou do seu contrário, em nosso relacionamento com outros, e não no relacionamento com nós mesmos.

Notas

1. Cf. Luiz Carlos de Freitas, 1992.
2. Emenda oferecida ao Capítulo III da Constituição Federal de 88, que trata da educação na revisão constitucional; esta é a emenda de número 16414-7.
3. Debate promovido pelo Centro de Educação da UFSC, com a participação de representantes do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP), 1993.

Referências bibliográficas

- AURAS, Marli. Que escola queremos? **Caderno de Educação**, SINTE. Florianópolis, Ano I, (!): 10-12, ago./1993.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Tendências do ensino no Brasil hoje. **Educação e Sociedade**,. Ano III, (25): 44-54, dez./ 1986.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e a política cultural**. 3.ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. Tradução de Dagmar M. L. Zibas, (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, V. 20).
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, Ano 12, (54) : 3-22, abr./jun. 1992.
- SCHÄFFER, Margareth. Escola pública e projeto político-pedagógico. **Contexto e Educação**, Universidade de Ijuí, 5 (18) : 9-15, abr./jun/ 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre, RS, Artes Médicas, 1992. (Coleção Educação: Teoria e Crítica).
- STORT, Eliana V. R. **Cultura, Imaginação e conhecimento: a educação e a formalização da experiência**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1993. (Coleção Momento).