

# Alternativa para a supervisão educacional a nível de unidade escolar\*

Daisy Freire Garcia ( \*\* )  
Maria Aparecida da Silva ( \*\* )



A discussão sobre o papel do Supervisor Educacional remete-nos, necessariamente, à questão da definição da escola, enquanto instituição social. De fato, o trabalho do Supervisor existe concretamente e se dá nas relações reais que estabelece com os demais trabalhadores da educação na escola. É, portanto, na escola, que o Supervisor faz sua história com sua praxis e nela e com ela se cria, produz-se a si mesmo e, juntamente com os seus companheiros de trabalho, gera produtos, através do processo pedagógico que viabiliza.

Assim, é em relação à ação do Supervisor, engajado no projeto da escola em que atua, que se pode tecer considerações sobre o seu papel e projetar novas perspectivas.

---

\* Conferência proferida no VII Encontro Nacional de Supervisores Educacionais, promovido pela AMISP – Belo Horizonte, out. 1984.

\*\* Professoras do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG.  
Agradecemos à Professora Neusa Maria de Oliveira Macedo, pela participação nas discussões durante a elaboração deste documento.

## 1 – O PAPEL DA INSTITUIÇÃO NA SOCIEDADE

Antes de avançar na análise do papel do Supervisor, e até como condição para realizá-la, vemos a necessidade de nos deter, ainda que rapidamente, em algumas considerações sobre a escola em sua relação com a sociedade. Um dos critérios que se deve ter em conta, ao julgar a eficiência de um sistema de ensino, é a sua relação com a sociedade global. Conseqüentemente, 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. Impõe-se, então, o reexame de seu papel face ao novo quadro social. Há crise na escola quando o conteúdo que ele transmite não possibilita às pessoas uma visão profunda da realidade, não lhes dá fundamentos teóricos para uma ação coerente e não os instrumentaliza para agir nesta mesma realidade para transformá-la (SAVIANI, 1980). Isto significa que a escola, através dos educadores, transmite um conteúdo desvinculado do tempo e do espaço, já que nada ou pouco tem a ver com os acontecimentos sociais.

Os acontecimentos que movimentam as formações sociais dizem respeito às relações entre pessoas que fazem parte de grupos sociais, às vezes antagônicos, como são as classes sociais numa sociedade cuja base se constitui por proprietários e não proprietários dos bens de produção. Por serem essas relações marcadas pelos interesses de classe, são contraditórias entre si e essas contradições existem nas diferentes instituições, dentre elas, a escola.

Por estarem em movimento, a sociedade e a escola podem, ambas, ser transformadas. Em outras palavras, por serem resultantes das relações sociais, a escola e a sociedade não são produtos acabados, fechados, estabelecidos. Estão em construção e são marcadas por configurações históricas ou sócio-econômicas determinadas. Isto significa que as formas básicas como são organizadas e dirigidas as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo afetam, num contínuo fazer e refazer, as práticas cotidianas das instituições sociais, como é o caso da escola. Torna-se, então, necessário definir, nesse contínuo fazer e refazer, a direção da transformação desejada e qual o papel da instituição escola neste processo, bem como seus limites e possibilidades, no conjunto das demais instituições com as quais se articula, às vezes organicamente, às vezes contraditoriamente (MELLO, 1983).

## 2 – A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA EM RELAÇÃO AO PROJETO POLÍTICO DE UMA SOCIEDADE

A escola é fundamental em qualquer projeto político que pretenda buscar, conquistar e manter o poder material, assim como impor uma compreensão do homem e do mundo. As instituições educacionais, em geral – entre elas, de modo particular, a escola – são os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante efetiva. Por isso, ela interessa à classe dominante. De fato, ela não pode se eximir dos conhecimentos socialmente significativos para a

aquisição e manutenção do poder e do consenso da maioria social. Nesse sentido, a sonegação desses conhecimentos às classes trabalhadoras constitui mecanismo para a preservação de privilégios da minoria. Há, porém, um conteúdo que a classe dominante interessa passar para a classe trabalhadora. Esse conteúdo volta-se menos para os conhecimentos básicos significativos e muito mais para o desenvolvimento de atributos pessoais, expressos em hábitos, atitudes e habilidades, necessários à sua inserção no mundo do trabalho, tais como obediência, entusiasmo, adaptabilidade, perseverança, responsabilidade. Mas a escola interessa também às camadas populares. E o que entra em jogo na aspiração destas à escola é o conteúdo para mudar as suas condições sociais, conteúdo este, constituído dos conhecimentos, idéias e práticas, produzidos pelo conjunto da sociedade e considerados significativos e básicos porque instrumentalizam as pessoas para atuarem em determinada posição social e econômica. Por isso mesmo, são conhecimentos científicos e técnicos legitimados e sua distribuição está ligada ao capital econômico e cultural.

## 3 – A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

Sem pretensão de esgotar a análise, vimos o papel da escola na distribuição dos conhecimentos e sua relação com a sociedade. Vimos também que a escola é importante para as camadas populares. Importa-nos agora, discutir as 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 do supervisor.

Para prosseguir a discussão deste assunto, faz-se necessário ter presente o sentido da própria democratização da escola no contexto brasileiro atual. Vale salientar que a luta por uma escola que “ensine” e “bem” os conteúdos básicos e fundamentais se insere numa luta histórica mais ampla – a luta pela conquista dos direitos sociais do cidadão. A dinâmica social brasileira, em sua história, gerou um quadro onde, hoje, as classes trabalhadoras fazem ouvir sua voz, pressionando pelo reconhecimento de sua cidadania e pelo seu direito de participação na condução do destino da sociedade. Assim sendo, a organização das classes trabalhadoras para a conquista de sua cidadania inclui a luta pela democratização da escola. E esta democratização deve ter, como base, a luta dessas classes pela participação econômica, social e política.

### 3.1 – A Exigência de Redefinir a Escola para Concretizar um Projeto Pedagógico

Democratizar a escola significa ajudar as classes trabalhadoras na luta pela conquista de seus direitos de cidadania e pela transformação social desejada. Tal luta não implica apenas obter mais escolas e facilitar o acesso a elas daqueles que, historicamente, vêm sendo excluídos. Exige mais. 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, seja para a aquisição de instrumentos para outras formas de participação.

As camadas populares foi negado o saber básico para serem melhor controladas e excluídas do processo de participação econômica e política. A elas interessa que a escola garanta o domínio da língua, o conhecimento do seu passado histórico, o conhecimento das leis da natureza, o domínio da matemática, como instrumentos de luta para sua emancipação. Para "socializar" as classes trabalhadoras, no sentido de adquirir hábitos e atitudes de ouvir, seguir rotinas, ser responsável, obediente, tolerante com as arbitrariedades, a escola se estruturou e se organizou de forma hierárquica. Para "emancipar" estas classes, a escola precisa redefinir sua organização e estrutura, de modo a garantir a co-participação e o poder de influir nos acontecimentos cotidianos.

### 3.2 — O Currículo e a Democratização do Saber

As discussões anteriores mostram que uma alternativa educacional que tenha as classes populares como referência, traz implicações diretas para a organização escolar (meio educativo), bem como para o currículo, que não poderá mais se limitar a incluir ou excluir disciplinas, ou ainda, a reordenar a distribuição dos conteúdos. Vale frisar a impossibilidade de separar o ensino (conteúdos curriculares) do meio educativo (organização escolar), onde este acontece.

A prática social oferece um eixo básico para a organização do currículo — a apropriação de conteúdos básicos que sirvam de instrumento teórico-prático necessário à solução de problemas concretos de interesse das camadas populares. Este eixo básico do currículo possibilita o desenvolvimento de uma prática pedagógica que parta do saber gerado no e pelo trabalho, amplie-o e o faça voltar para resolver problemas colocados pela prática social das classes trabalhadoras.

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.

Ao tomarmos este saber vivo como pressuposto básico da organização curricular, estamos transformando, pela base, o papel do professor, que não poderá ser mais o de alguém que cumpre programas e aplica técnicas eficientemente. No contato direto com os alunos, o professor deverá captar as preferências deles, apreender os conhecimentos que possuem ao chegar à escola e que são gerados no trabalho que seus pais realizam, ou no que eles próprios são iniciados desde cedo. O importante é não parar aqui, mas avançar no sentido de problematizar os informes colhidos. Importa "detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conheci-

mentos é necessário dominar"<sup>1</sup>. Esta é uma decisão eminentemente política, uma vez que indicará a favor de quem se direcionará a resolução dos problemas.

A resolução de problemas sociais concretos pressupõe a instrumentalização teórico-prática. Conhecimentos passam a ser exigidos. Não se trata de conhecimentos inertes, mortos, mas que atendam às condições reais. Depreende-se daí que não basta a transmissão passiva de um saber *requentado*. Importa produzir novos conhecimentos, servindo-se dos já existentes. Impõe-se como necessária a revisão dos conhecimentos atualmente ministrados, a fim de se verificar em função de que interesses foram produzidos. Nega-se, assim, a assimilação pura e simples dos conteúdos, dada a falta de atualidade destes em relação à época e aos interesses a que respondem.

Considerando que o eixo da proposta curricular deve ser oferecido pela prática social — necessidades concretas das camadas populares, em função das quais importa a apropriação dos conhecimentos básicos — não tem sentido a prescrição de conteúdos. Importa separar o que é essencial do que é acessório, e acrescentar o que falta para ser completado em cada disciplina ou área do conteúdo.

Desse modo, importa perguntar o que é fundamental e básico para ser aprendido, na escola, pelas camadas populares. Em Língua Portuguesa, como instrumento de comunicação que possibilite ao homem entender e explicitar a realidade e, conseqüentemente, integrar-se à sociedade; em Matemática, como instrumento de raciocínio, necessário para cálculos nas transações comerciais e nas aplicações técnico-científicas; em Ciências, como instrumento de domínio da natureza e do uso desta e de suas forças pelo homem; em História, como instrumento para a formação da consciência do cidadão e para a incorporação da idéia de historicidade, ou seja, a idéia de que se as coisas estão como estão, há uma razão de ser e, mais importante, podem ser conservadas como estão ou transformadas pela ação dos homens coletivamente; em Geografia, como instrumento de conhecimento do espaço natural apropriado e transformado pela ação humana na sua ocupação construtiva ou destrutiva, produtiva ou predatória.

### 3.3 — A Organização Escolar e a Democratização do Ambiente Educativo

Ao tratarmos da organização escolar, algumas questões vêm à tona. Qual a força educativa da organização escolar? Que tipo de atmosfera circula nessa organização? Como o cotidiano da escola afeta a vida dos alunos e dos profissionais da educação? De que maneira os diversos profissionais da educação, de modo particular os Supervisores Pedagógicos, orientam-se e agem neste ambiente? Os conteúdos curriculares e a forma de transmiti-los são afetados por esta ambiência?

1 SAVIANI, 1982. p. 61

Cada escola tem sua história, que é feita pelos agentes que nela atuam ou nela interferem. A experiência que se vivencia no dia-a-dia da escola deixa profundas marcas na história de vida dos alunos. Através do tipo de organização escolar (mais ou menos hierarquizada — mais ou menos complexa) e das atividades cotidianas que nela são vivenciadas, os alunos internalizam um conjunto de valores e normas que contribuem para sua sujeição ou emancipação. As normas e valores guardam relação estreita com as estruturas sócio-econômicas fora dos prédios escolares e desempenham um papel importante na preservação das desigualdades. Como a estrutura e a ação humana não se voltam apenas para reproduzir a lógica da dominação, mas, também para a mediação, a resistência e a luta contra a opressão, podemos dizer que a organização escolar pode, também, propiciar um ambiente onde os agentes que nela atuam busquem aprender a eliminar os aspectos repressivos e alienantes e, ao mesmo tempo, aprendam a vivenciar experiências emancipadoras construídas, coletivamente, na vida diária (APPLE, 1982; GIROUX, 1983).

Podemos mencionar como práticas escolares ou aspectos da organização escolar que se destacam por serem marcantes na vida do aluno: a seleção, a matrícula, organização das turmas, a distribuição dos professores por turma, turno e série, o primeiro dia de aula, a chegada dos alunos à escola, as recompensas e punições, a fila, a rotulação dos alunos em “fortes/fracos”, “espertos/lentos”, “adiantados/atrasados”, o “Para casa”, a lista de material didático, a elaboração de calendários e horários, o planejamento do currículo, a escolha do livro didático, a definição dos conteúdos e métodos, o sistema de avaliação e recuperação, as comemorações cívicas e festas sociais e a escolha de alunos para a participação nelas, o recreio, o processo de alfabetização, o período preparatório para aprendizagem da leitura. Devido à sua força educativa, estes atos são pedagógicos.

Interferem, também, no processo educativo, os atos administrativo-burocráticos, tais como, organização dos dados de vida escolar, cadernetas de chamada, boletins, certificados.

Os aspectos da organização escolar, as práticas escolares e os atos de natureza burocrática, como os acima citados, caracterizam-se por serem atos políticos, na medida em que estão comprometidos com um projeto pedagógico. Por causa deste vínculo refletem determinada posição a respeito da função social da escola.

A postura dos educadores em relação ao projeto pedagógico determina a abrangência e os limites das práticas escolares. Por isso, devem ser objeto de reexame e de definição, ao elaborar-se uma proposta de trabalho.

A escola realiza seu projeto, seja por meio do currículo, ao transmitir o saber básico, seja por meio de sua organização, ao propiciar ao aluno vivenciar experiências no seu interior. A síntese destas duas dimensões se concretiza na história de vida do aluno que, como ser humano concreto, sente, tem necessidades e desejos, ama e coloca no horizonte de suas esperanças e nas de seus pais o anseio por uma sociedade mais humana e mais justa e por novas formas de relações sociais. À escola, portanto, através dos profissionais

que nela atuam, cumpre trabalhar o saber numa perspectiva de significação humana e social<sup>2</sup>.

#### 4 — A SUPERVISÃO EDUCACIONAL E A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

Definidos os principais contornos do projeto de escola que, ao nosso ver, está sendo exigido pelo atual contexto social brasileiro, temos agora condições de discutir as proposições colocadas no início deste texto. Tais proposições defendem que só é possível discutir o papel do Supervisor Pedagógico em referência a um determinado projeto de escola.

##### 4.1 — A Exigência de Redefinir o Papel do Supervisor Educacional

A viabilização de um projeto educativo depende, antes de tudo, do comprometimento dos profissionais da educação com a busca de concretização deste projeto, através de uma ação coletiva. São esses profissionais que, a partir do contato direto com os alunos na escola, terão condições de definir os conteúdos a serem transmitidos, os métodos a serem utilizados e as normas escolares que deverão regular o processo educativo.

A realidade nos coloca algumas questões. Como realizar trabalho coletivo, numa escola que tende, cada vez mais, a se especializar, fragmentando-se em funções que põem em risco o aprendizado de conteúdos significativos? Como realizar trabalho coletivo, visando a uma organização escolar mais democrática?

A escola, enquanto instituição social, é organizada segundo os princípios da racionalidade administrativa. Produzida pela divisão do trabalho, situada no campo do trabalho intelectual, a escola vivencia também o processo de divisão do trabalho no seu interior. Tal processo passa pela separação dos conteúdos em disciplinas, pela fragmentação do ato de ensinar — conteúdo/método —, pelas especialidades técnicas, entre as quais se situa a Supervisão Pedagógica.

A divisão do trabalho na escola e a conseqüente fragmentação das funções podem levar os profissionais de educação e, principalmente os especialistas, a perderem a dimensão global do seu trabalho.

Considerando que a divisão do trabalho apresenta-se como um caminho sem volta, na escola, e em qualquer sistema que se torne complexo, a saída consiste em tirar partido desta contradição, via uma proposta onde se faz necessário estar juntos, para juntos responderem a um desafio comum. A condição fundamental para que haja um trabalho coletivo é a existência de uma intencionalidade comum que, no caso da escola, se concretiza em um determinado projeto pedagógico.

A definição do papel que deve ser exercido pelos profissionais de educação, em particular pelos Supervisores,

2 LIBÂNEO, 1984. p. 209

na formulação e execução desse projeto, deve ter como ponto de partida o aspecto contraditório de sua situação na escola. 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.

Não é com o aniquilamento ou com a extinção de determinadas especializações que se garantirá a realização de um trabalho coletivo. Pelo contrário, o desenvolvimento de uma prática pedagógica que tenha as deliberações coletivas, como base, exige que cada um seja especialista em sua matéria ou especialidade, para que possa integrar a competência técnica coletiva. De fato, se o trabalho do grupo for organizado segundo um plano comum, com divisões de atividades entre seus membros, poderá produzir novas capacidades e possibilidades de trabalho. Quando se realiza trabalho em grupo, todos podem ensinar a todos e aprender com todos. A tão decantada integração e interdisciplinaridade do currículo poderá ocorrer, não como justaposições artificiais de disciplinas, mas como decorrência da competência coletiva gerada na prática pedagógica. Certamente, a continuidade da prática pedagógica de tomada de decisões, a partir do debate coletivo, propiciará condições para o surgimento de um grupo preparado para produzir ação coletiva com regularidade e método.

A realização do trabalho coletivo implica, sobretudo, a superação de uma prática autoritária, característica de uma instituição, cujos cargos e funções estão estruturados segundo uma hierarquia de poder. No caso específico da Supervisão Pedagógica, tendo em vista o projeto educativo que desejamos ver concretizado, há que se buscar a transformação de uma prática, na qual "a atividade pretensamente supervisora dava-se a partir de um lugar no organograma que estava 'acima' do trabalho de base e, portanto, era sentida por este como uma prática vinda 'de fora' e 'do alto', razão pela qual, muitas vezes esta ação foi rejeitada ou vista com desconfiança pelos educadores de linha que, freqüentemente, denunciavam seu caráter postiço, inorgânico e artificial, em relação à concreticidade do processo educativo"<sup>3</sup>.

Na medida em que o Supervisor for visto como participante de um projeto coletivo de educação, "a Supervisão deixa de ser um lugar no organograma, uma instância burocrática de intermediação e controle, para ser aquela ação solidária de quem atua junto ao trabalho de base, referenciando-o e catalizando seu processo. Assim, a missão do Supervisor será a de ajudar a equipe de base a formular e viabilizar o seu projeto de vida, enquanto educador coletivo"<sup>4</sup>.

Usando o seu espaço — função política — o Supervisor, juntamente com os demais especialistas, professores, servidores da escola, pessoas da comunidade e alunos, poderá desenvolver, numa perspectiva pedagógica, um processo

coletivo de ação-reflexão que responda aos problemas fundamentais da escola, tendo em vista o processo de aprendizagem de conteúdos básicos e significativos pelas crianças da classe trabalhadora. Neste caso, em função de um objetivo concreto comum, a articulação e associação entre os diversos agentes do processo pedagógico passa a ser uma necessidade prática.

Após estas considerações que explicitaram o papel do Supervisor e de sua necessidade para concretizar o projeto pedagógico de escola que defendemos, poderemos discutir a prática deste profissional e a especificidade da ação supervisora. O primeiro objetivo do Supervisor, como participante de um projeto coletivo de educação, está em garantir a viabilização desse projeto. Os docentes têm, como campo de atuação, a sala de aula. No relacionamento direto com os alunos, desenvolvendo o processo ensino-aprendizagem, eles, predominantemente, realizam ou concretizam o projeto pedagógico do grupo. O Supervisor, por sua vez, deve garantir as condições necessárias para que os professores possam desenvolver essa proposta. Além disso, cabe ao Supervisor assegurar que todos os professores estejam engajados no mesmo projeto, fornecendo-lhes os subsídios teórico-práticos necessários à compreensão e fortalecimento do compromisso político assumido. Enquanto cada professor enfrenta a especificidade de cada turma e tenta concretizar a proposta pedagógica do grupo, via elaboração dos conteúdos, o Supervisor deve procurar coordenar os trabalhos de todos, respeitando a especificidade de cada professor, sem perder de vista a proposta que unifica o trabalho em grupo.

#### 4.2 — O Supervisor Educacional e o Currículo

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, envolvendo os professores e demais profissionais da escola, num processo de ação-reflexão, que leve em conta a realidade do aluno. Torna-se uma exigência garantir que os conteúdos a serem desenvolvidos, em cada área do conhecimento, sejam definidos em função do projeto unificador da ação de todos. O elemento unificador de tal ação é o próprio aluno, com a herança material e cultural que já possui ao chegar à escola. A partir do conhecimento desse aluno concreto, e em função do atendimento de suas necessidades, enquanto participante de um grupo social historicamente determinado, o Supervisor, com os demais profissionais, devem definir os conteúdos.

A seleção dos conteúdos é um momento deveras importante por sua própria natureza e pelo que traz de implicações para a relação professor-supervisor e professor-aluno. Este é um campo onde podem ocorrer seqüelas profundas. Como contornar as dificuldades inerentes a este processo? Dois elementos estão em jogo: (i) a maior ou menor competência do professor nos conteúdos; (ii) a maior ou menor visão do Supervisor do processo educativo como um todo e do alcance do trabalho coletivo na escola. Entre ambos os casos, há um elemento comum — o saber específico que ca-

3 COSTA, 1984, p. 22

4 Id. Ibid. p. 22-3

da um tem e o poder dele decorrente. Parece-nos que, quanto mais o Supervisor passar a se preocupar com o processo educativo como um todo e com o envolvimento de todos no processo de seleção dos conteúdos, mais deverá valorizar a competência de cada professor na sua área de conhecimento e mais deverá demonstrar competência como articulador de um modo coletivo de trabalhar.

O Supervisor, tanto pela sua formação como pela sua função, deve visualizar o processo educativo como um todo. Por isso mesmo deve, no trabalho coletivo, possibilitar e promover o encontro do ensino com o trabalho, a história, a cultura, a linguagem da população. Apenas para exemplificar, o Supervisor pode criar e dinamizar atividades capazes de captar a expressão do povo, seus costumes, tradições orais e escritas, mitologia, etnia, jeito-de-ser. Pode, também, propor e organizar oficinas de produção, onde pessoas da comunidade possam transmitir aos alunos os conhecimentos que possuem, contar a história da comunidade, ensinar as técnicas populares de produção de bens. Cabe também ao Supervisor o incentivo aos experimentos, à viabilização de centros de ciência, capazes de produzir ensino que parta das necessidades básicas dos alunos e de introduzi-los no campo do saber científico e técnico.

Cada Supervisor, no lugar em que trabalha, pode descobrir meios para incentivar e promover programas e atividades que tragam, para dentro da escola, a música, o canto, o conto, o mito, a dança, a fala que o povo tem, identificando, nestas expressões, o que contém de aspectos repressivos e alienantes e de germes de liberação e emancipação.

Ao assim proceder, a escola, através de seus profissionais, estará resgatando as experiências e trabalhos que constituem a base sólida da cultura popular e, ao mesmo tempo, estará assegurando o acesso e a apropriação dos conhecimentos que são valorizados socialmente e, por isso mesmo, necessários nas situações concretas da vida.

#### 4.3 - O Supervisor Educacional e a Organização Escolar

Pela própria complexidade da organização escolar, existem alguns aspectos de sua estrutura e funcionamento que são geralmente planejados e executados como se nada tivessem a ver com o processo educativo. Estes aspectos são vistos como área de competência de determinado profissional dentro da escola. Por causa disso, essas práticas nunca são discutidas pelo conjunto dos profissionais da educação que atuam na mesma escola nem constam nos planos pedagógicos. Ao Supervisor, como articulador e coordenador das diferentes práticas que concretizam o projeto pedagógico do grupo, cabe, também, o papel de assegurar que os aspectos da organização escolar sejam integrados numa mesma filosofia. Em conformidade com esta perspectiva, todas as ações, que, direta ou indiretamente interferem no trabalho pedagógico, devem ser definidas e discutidas pelo conjunto dos educadores da escola.

Quando tratamos da organização escolar e do seu papel educativo na concretização de um projeto pedagógico, levantamos alguns aspectos, ao nosso ver, marcantes

na vida do aluno. Afirmamos que esses aspectos poderão contribuir para confirmar desigualdades sócio-econômicas e para formar o "cidadão sob medida" exigido pelas forças dominantes. Dissemos também que a escola, através das experiências que propicia ao aluno vivenciar, pode formar atitudes emancipadoras e favorecer aos alunos das camadas populares. Identificamos nas práticas escolares cotidianas um vasto campo de trabalho para o Supervisor concretizar o projeto pedagógico aqui esboçado. Importa, agora dizer como esperamos ver este trabalho do Supervisor ir se concretizando.

Em primeiro lugar, acreditamos que é somente através do compromisso do Supervisor em fazer o levantamento e o exame destas práticas coletivamente que se poderá ultrapassar o nível das atividades isoladas e de conseqüências maléficas, ainda que não premeditadas. Em segundo, é preciso perseverança para se conseguir algum progresso sério na compreensão coletiva da organização escolar e influir sobre ela. Em terceiro, não esperar que haja saídas prontas para todas as questões referentes ao que é bom para democratizar a organização escolar e para favorecer a emancipação dos alunos. Em quarto, examinar cada prática escolar, com agudo espírito de observação, sobre a forma como ela é concretizada e a que finalidade tem conduzido. Exemplificando:

Na hora da matrícula, quem vem fazê-la? Se são os pais ou responsáveis, como se comportam? Que expressões faciais manifestam? Como os trata quem recebe a matrícula? Olha para eles? Exige o preenchimento de formulários? Reconhece a dificuldade deles e os auxilia? Trata-os pelo nome? Ou os trata com fria indiferença? Há diferença no tratamento quando estão bem vestidos, ou são reconhecidos com algum prestígio? Qual o tom da voz deles? Qual o tom da voz de quem os atende?

Na distribuição dos professores por turma, quais professores assumem as "melhores" turmas? E as "piores" turmas? Quem são os alunos das "melhores" turmas? E os das "piores"? Quais as condições sócio-econômicas dos alunos "fortes"? E as dos alunos "fracos"?

Como é preparado o primeiro dia de aula nas escolas freqüentadas pelos alunos ricos? E nas freqüentadas pelos alunos pobres? Como é preparada a recepção dos "novatinhos"?

Existe lista de material didático na sua escola? Caso exista, o que se exige? Os alunos podem comprar? O que acontece com aqueles alunos que não podem adquirir? Quem são os alunos que não podem adquirir este material? Como este material é utilizado?

Que importância a escola atribui ao uniforme? O que acontece com os alunos que não têm uniforme? Quais alunos vão para a escola sem o uniforme?

Qual a orientação do "Para Casa"? O "Para Casa" é para o aluno aprender, em casa, o que não aprendeu na escola? Ou é para fixar o conteúdo transmitido na escola? Na casa do aluno existe lugar para ele estudar? O aluno tem quem o ajude a fazer o "Para Casa"? Se não tem, como é resolvido o problema? Quais são os alunos que não têm quem os auxilie nos exercícios de casa?

Quem são os alunos que participam das comemorações cívicas e das festas sociais? Os alunos participam da escolha daqueles que vão se apresentar? Qual é a aparência dos alunos que se apresentam nestas festas e comemorações? Há rotatividade na escolha destes alunos?

Considerando a importância do processo de alfabetização, quais os critérios para a escolha das turmas "fortes" ou "primeiras" e das turmas "fracas" ou "últimas"?

Na escolha dos métodos de alfabetização, os professores são consultados? Quais os critérios para sua escolha?

Os professores são consultados na escolha dos livros didáticos? Quais os critérios para sua escolha? Quem levanta estes critérios? Os professores participam do levantamento destes critérios?

Os pais de alunos ou pessoas da comunidade são ouvidos nas suas opiniões sobre a escola? Suas opiniões são realmente levadas em conta?

Os alunos que têm opiniões diferentes das de seus professores são respeitados? Os professores podem discordar do Supervisor? Como o Supervisor se comporta diante das divergências dos professores? E o Supervisor pode divergir do diretor? Que tratamento recebe quando tem posição diferente da do diretor?

Os conhecimentos científicos são transmitidos como verdades prontas, acabadas, absolutas? Ou como verdades até a próxima descoberta?

Muitas outras questões poderiam ser levantadas. Certamente não fizemos todas. Tampouco era nosso objetivo. Será no dia-a-dia que elas deverão ir sendo levantadas e respondidas. Dependendo das respostas, poderá o Supervisor verificar quem está sendo beneficiado, quem está sendo prejudicado, em que medida o projeto pedagógico que defende está sendo concretizado ou obstaculizado. Se, de fato, o Supervisor quiser concretizar o projeto pedagógico aqui defendido deverá ter muita esperança, trabalhar com afinco, não ter medo de parar e perguntar, para si mesmo e para os demais profissionais, por que está fazendo esta ou aquela atividade e em que medida esta ou aquela atividade está contribuindo para chegar mais perto dos objetivos mais amplos do projeto.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta exposição, levantamos algumas expectativas em relação ao papel do Supervisor engajado no projeto de escola em que atua, tendo em vista as perspectivas futuras. Julgamos necessário voltar a elas.

A análise aqui desenvolvida baseou-se no movimento que tem lugar na sociedade e na escola — enquanto um dos seus espaços — e do papel do supervisor educacional em determinado projeto de escola. Analisamos as implicações deste projeto para o currículo, para a organização escolar e para os profissionais de educação. Vimos que a integração entre especialistas, no caso supervisores e professores e demais profissionais de educação, em função de decisões democráticas, é uma exigência do desenvolvimento orgânico da escola, face às necessidades sociais.

Este novo modo de trabalhar é um aprendizado que se dá na prática, no desempenho das funções e nos centros de formação. Impõe-se, portanto, o reexame da formação dos especialistas, que se deve basear no conhecimento profundo das necessidades da sociedade, no conhecimento da realidade das escolas de 1ª e 2ª graus e em uma sólida cultura geral técnica. É necessário que os especialistas se capacitem para compreender a complexidade de opções técnicas e escolher, em cada situação, a mais adequada do ponto de vista político.

As reflexões até hoje realizadas sobre o papel do Supervisor Pedagógico, somadas às experiências concretas de Supervisores que estão vendo a necessidade da revisão e legitimação de sua prática, a partir de um projeto pedagógico comprometido com as reais necessidades dos alunos, constituem fontes para a definição do projeto de escola a ser construído por professores e especialistas. Tal definição possibilitará o delineamento dos contornos da ação supervisora adequada ao quadro econômico e político-social brasileiro.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 — APPLE, Michael W. O currículo oculto e a natureza do conflito. In: \_\_\_\_\_. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982. cap. 5, p. 125-57.
- 2 — COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Construindo uma supervisão de tipo novo*. Belo Horizonte, FEBEM, 1984.
- 3 — GIROUX, Henry. Para além das teorias da reprodução social e cultural. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia radical*; subsídios. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983. p. 49-56.
- 4 — LIBÂNEO, José Carlos. *A prática pedagógica de professores da escola pública*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984. (Dissertação de Mestrado).
- 5 — MELLO, Guiomar Namo de. Educação escolar e classes populares. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20 fev. 1983. Folhetim.
- 6 — SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da "teoria da curvatura da vara". *ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação*, São Paulo (3): 57-64, 1982.
- 7 — \_\_\_\_\_. Subsídios para fundamentação da estrutura curricular da PUC. In: \_\_\_\_\_. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1980. p. 63-8.