

LÚCIA RAQUEL MIRANDA PASSERINO

A Ação Supervisora para uma Educação Segundo as Idéias de Paulo Freire

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA

1988

Para

Heitor,

Ana Sílvia,

Carlos Heitor.

PROFESSORA ORIENTADORA

HELOISA LÜCK

Doutora em Educação pela Columbia
University .

Professora Titular do Departament
to de Planejamento e Administração
Escolar da Universidade Federal
do Paraná.

Professora do Curso de Mestrado
em Educação da Universidade Feder
al do Paraná.

AGRADECIMENTOS

À Professora Heloisa Lück,
pelo estímulo e disponibilidade, na orientação
deste trabalho.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
pelo apoio financeiro, através de seu Programa
de Capacitação Docente.

A todos que, de algum modo, contribuíram para a rea
lização deste trabalho.

R E S U M O

Esta dissertação se propôs levantar elementos para reflexão em torno de uma nova visão de educação e de supervisão educacional. A obra de Paulo Freire foi o enfoque direcionador, pois contém elementos suficientes para desenvolver uma proposta de educação formal, mesmo tendo sido a preocupação inicial do autor com a educação não formal.

Para encaminhar o trabalho foram estudados, por um lado a situação atual da supervisão educacional, decorrente de sua evolução histórica e, de outro lado, os pressupostos que fundamentam a proposta educacional de Paulo Freire.

A supervisão educacional, no Brasil, tem suas raízes na inspeção escolar, o que levou a que apresentasse, por longos anos, um caráter fiscalizador. Tem tido sua atuação contestada, estando a procura de novos rumos.

O educador brasileiro Paulo Freire organizou toda sua proposta em função da procura de soluções para o problema de nossa realidade social. A educação que defende baseia-se na conscientização, no diálogo e numa visão de homem historicamente situado.

A seguir, partiu-se para a elaboração de uma visão tanto de educação quanto de supervisão fundamentadas nos pressupostos freireanos, tais como práxis, diálogo, conscientização, democracia, transformação.

Para a consecução desta proposta, paralelamente ao trabalho docente, existe um espaço a ser preenchido pelo supervisor, do qual se exige: compromisso político, competência profissional e uma profunda visão humanista.

Cabe aos educadores, e em especial ao supervisor educacional, reconhecer que, sendo os problemas educacionais um reflexo dos problemas sociais, a educação pode contribuir apenas em parte para a transformação social. Mas desta parcela não pode se omitir.

A nova educação será construída no coletivo dos educadores, em cuja equipe o papel do supervisor educacional é altamente significativo.

S U M M A R Y

This dissertation intends to raise elements for consideration around a new vision on education and educational supervision. The works of Paulo Freire are the directional reference, for they contain enough elements to develop a proposition of formal education even if in the beginning the author's main care was with the non-formal education.

To put this work under way, there were two aspects taken in account: the present situation of educational supervision recurrent of its historical evolution, and the presupposition that are the fundamentals of the educational proposition of Paulo Freire.

The educational supervision, in Brazil, has its roots in school inspection, that is why, for many years, it had a character of control. This performance is being contested and new ways are being sought.

The Brazilian educator Paulo Freire organized his whole proposition in function of the pursuit of solutions for the problems of our social reality. The education he defends is based on conscientization, dialogue and a vision of man historically situated.

Next came the elaboration of a view not only of education but of supervision as well, based on Freirian pressuppositions such as praxis, dialogue, conscientization, ~~democracy~~, ~~transformation~~.

To fullfill this proposition, aside from the teacher's task, there is a space to be filled by the supervisor, whose requirements are: political compromise, professional competence and a profound humanistic vision.

It is the task of the educators, and specially of the educacional supervisor, to recognize that the educational problems being a reflex of the social problems, education can contribute only partly to social transformation, but he can not omit his contribution to this item.

The new education will be built on the collective of the educators, in whose team the role of the educational supervisor is highly significant.

S U M Á R I O

INTRODUÇÃO	01
1. Contexto e natureza do problema	01
2. Procedimentos	05
I - SUPERVISÃO EDUCACIONAL	09
1. O contexto educacional em nossos dias	11
2. A trajetória histórica da Supervisão	15
3. A supervisão no momento atual	20
4. O "fazer" do supervisor educacional	25
II - A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE	32
1. A expressão da contribuição freireana à educação	34
2. Os pressupostos do pensamento de Paulo Freire	36
2.1 As bases filosóficas do pensamento de Freire	37
2.2 Concepção de homem, de mundo e de sociedade	40
2.3 Educação como conscientização	42
2.4 Diálogo e práxis para a transformação: uma utopia?	45
3. Aspectos da proposta pedagógica de Paulo Freire	47
3.1 Método de alfabetização	48
3.2 Proposta para níveis posteriores à alfabetização	50
III - SUPERVISÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO LIBERTADORA	52
1. A educação libertadora e uma visão da realidade educacional	54
2. Um novo fazer didático	58

3. Supervisão educacional num enfoque libertador	62
3.1 Ação supervisora à luz dos pressupostos freireanos	63
3.2 O novo supervisor	71
4. Momentos da prática educativa libertadora	78
4.1 O planejamento participativo	80
4.2 O desenvolvimento co-responsável	85
4.3 A relação professor-aluno	89
4.4 A avaliação conjunta	92
IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100

"A meu ver, uma supervisão liberta
dora deveria se aproximar do
sentido que dá Antonio Gramsci
ao intelectual, isto é, o organ
izador da produção e da cultura
ra"

(GADOTTI, 1987, p. 108).

INTRODUÇÃO

1. Contexto e natureza do problema

A supervisão educacional desenvolveu-se no Brasil a partir da década de quarenta. Sendo pois uma função recente na escola, está a procura de seus próprios caminhos, numa perspectiva ampla de educação brasileira.

A situação da supervisão educacional hoje é resultado de uma evolução histórica que apresentou momentos de contestação em relação à própria existência e necessidade do profissional desta área da educação e que está à procura de novas propostas. As discussões em relação ao assunto ocorreram em todos os níveis e em âmbito de Brasil, especialmente nos Encontros Nacionais de Supervisores de Educação, os ENSEs, que foram realizados anualmente, a partir de 1978. Os objetivos, temário e conclusões dos referidos Encontros permitem esboçar uma visão ampla das proposições que pretenderiam orientar a atuação do supervisor nas diversas unidades da federação.

A existência de propostas teóricas gerais não conseguiu, entretanto, alterar a prática supervisora, tornando necessária a discussão sobre maneiras de proceder diferentes, de correntes de uma nova concepção de educação e de supervisão.

Esboça-se em nosso país uma orientação em educação, preocupada com a problemática social, e que se enquadra na denomina

nada linha progressista, superando as tendências da escola tradicional, da "escola nova" e da tecnicista.

Em razão desta nova linha e na procura de novas perspectivas de atuação, faz-se necessária uma reestruturação da supervisão, de tal maneira que a mesma:

- oportunize a discussão crítico-construtiva da realidade;
- fundamente-se em propostas de mudança discutidas e encaminhadas pelos docentes e demais especialistas da escola, no desenvolvimento de um trabalho integrado;
- propicie condições de aperfeiçoamento profissional constante;
- encaminhe para a prática de sala de aula uma nova postura a ser desenvolvida pelos profissionais do magistério.

Já se encontram, na prática, tentativas de aplicar alguns ou até todos os princípios acima. Ocorre que tem sido observada a ausência de um direcionamento específico da supervisão que se fundamente em pressupostos teóricos, permitindo o desenvolvimento de uma proposta de atuação voltada para a crítica da realidade, comprometida com uma ação política e dentro de um enfoque humanista.

No presente momento, a procura de formas de atuação que enfatizem novos procedimentos a partir de uma maior competência técnica e compromisso político, leva à necessidade de redefinição das funções do supervisor.

Este profissional tem lugar na escola pela articulação do trabalho educacional desenvolvido pelos professores. É a quem cabe o desenvolvimento das condições necessárias a um ensino eficiente e satisfatório e a integração do trabalho pedagógico, de modo que sejam superadas as condições que impedem que tal aconteça na instituição escolar. É ao supervisor que

competer organizar as condições para que ocorra a transmissão do saber, função básica da escola, de modo a atingir todos os alunos que a frequentam, especialmente aqueles oriundos das classes populares.

Nesta perspectiva, o supervisor educacional é aqui entendido não como aquele profissional que "sabe mais" e que portanto deve dirigir os professores, mas sim como um educador, num mesmo nível de responsabilidade e importância que o professor, mas com funções que lhe são próprias e que serão legítimas na medida em que contribuïrem para o desenvolvimento de um trabalho conjunto, que proporcione efetivamente condições de uma atuação mais eficiente nas escolas.

É inegável que cabe ao professor conduzir o processo de ensino na relação educador-educando. Mas é também necessário que se enfatize que o supervisor é igualmente importante, como elemento que proporciona condições, coordena esforços, estimula criatividade, desenvolve reflexão para que, na relação ensino aprendizagem, a transmissão do saber se concretize, no âmbito da instituição escolar.

Já foram realizados levantamentos exaustivos sobre as atribuições da supervisão não só na escola mas nos diversos níveis do sistema educacional. Em nosso país, teses sobre o assunto tem contribuïdo para oferecer subsídios quanto a sua natureza e funções.

Vale enfatizar, entretanto, que grande parte destas pesquisas foram realizadas e assentadas a partir de modelos, idéias ou conceitos de autores estrangeiros e não à luz da nossa realidade brasileira. Tal procedimento tem levado, por vezes, à importação de propostas, nem sempre pensadas em fun

ção dos problemas que nos são próprios, gerando inadequações quando da sua aplicação.

Sente-se um espaço a ser preenchido com propostas nascidas da reflexão sobre o nosso cotidiano, que possam servir de orientação ao educador-supervisor, no desenvolvimento de seu trabalho.

Do exposto, pode-se inferir a necessidade de uma proposta emergente da realidade brasileira e capaz de orientar a atuação supervisora, com suporte em novo referencial teórico.

O propósito do presente estudo é apresentar elementos teóricos para supervisão educacional, que ofereçam subsídios para a ação do profissional no âmbito da realidade escolar. Na busca de um "fazer novo" pretende-se demonstrar que a pedagogia libertadora de Paulo Freire apresenta fundamentação necessária para dar suporte à prática do cotidiano do supervisor.

Buscou-se subsídios teórico-metodológicos considerados suficientes, conforme se pretende demonstrar, para desenvolver uma proposta de ação supervisora fundamentada em Paulo Freire e que se constitua em elemento direcionador da prática pedagógica dos profissionais envolvidos na escola.

A questão orientadora do presente estudo é pois a de determinar

Como a proposta de Paulo Freire pode fundamentar o trabalho do supervisor educacional buscando o desenvolvimento do professor e o aperfeiçoamento do currículo.

O enunciado do problema direciona o estabelecimento de alguns objetivos que se pretende atingir através da investigação:

a) Desenvolver os pressupostos teóricos para uma teoria de supervisão educacional num enfoque libertador.

b) Estabelecer as características do trabalho supervi
sor baseado nos pressupostos de Paulo Freire, com vistas a uma nova postura profissional.

c) Levantar novas perspectivas para a atuação do super
visor como elemento dinamizador da realidade escolar.

Este trabalho, além de subsídios para redefinição do enfoque do supervisor, pretende oferecer também uma contribui
ção para reflexão sobre os Cursos de Pedagogia.

2. Procedimentos

Pelo enfoque dado a este trabalho, foi desenvolvida pes
quisa teórica, visando estabelecer os elementos necessários à elaboração de uma proposta inovadora para a supervisão.

A abordagem do assunto foi feita a partir de duas ver
tentes: de um lado, o estudo da supervisão educacional e, de outro, a pedadogia de Paulo Freire.

Em relação à supervisão, o ponto de partida foi a análi
se histórica, levantando-se os modelos que têm orientado a sua trajetória e enfocando-se sua atuação. O contexto social cons
titui-se em referência constante, de modo a garantir uma com
preensão da realidade total, evitando-se uma ótica reducionis
ta. Desta maneira, a problemática educacional constitui-se, não
simplesmente num ponto de partida, mas sim um elemento sempre presente para a ação e reflexão. Com base nestes elementos, de
monstra-se que não existe um modelo brasileiro para a supervi

são educacional que possa responder às necessidades do momento atual.

Paralelamente, faz-se o estudo da obra de Paulo Freire, por meio do levantamento dos pressupostos teóricos que fundamentam sua pedagogia e seu método. Sua proposta foi elaborada inicialmente para a alfabetização de adultos e desenvolvimento de sua percepção crítica da realidade, tendo sido testada com sucesso, tanto no Brasil quanto no exterior.

A pedagogia de Paulo Freire enfatiza uma educação socialmente situada, sendo fundamentada numa metodologia voltada para a transformação, conforme se reclama na sociedade de hoje. Contém embasamento filosófico e possui pressupostos necessários para subsidiar a atuação da supervisão junto ao corpo docente. Através de uma metodologia inovadora, que permita a consistência teórica aliada a uma prática que enfatiza a mudança, pode-se constituir numa alternativa que realmente altere as relações no interior da sala de aula, na medida em que o professor tenha oportunidade de vivência democrática, de tal maneira que suas relações com o aluno também sofram modificações.

A democratização do ensino passa, em nosso entender, pela vivência docente oportunizada através da prática, do domínio e da incorporação de idéias e procedimentos essencialmente democráticos.

De que forma o professor desenvolve a "consciência crítica do aluno" se ele mesmo, na maioria das vezes, não olha a realidade de forma crítica? E como pode respeitar a bagagem que o aluno já traz ao ingressar na escola de sua postura é muitas vezes autoritária?

A seguir, através da análise crítica, demonstra-se em

que medida a proposta de Paulo Freire pode indicar elementos para o estabelecimento de um modelo de supervisão educacional que possa determinar uma postura profissional inovadora.

Aplicadas na realidade escolar, as idéias de Paulo Freire podem se constituir em fundamentação de proposta de supervisão educacional e em método de aperfeiçoamento docente, baseado num relacionamento supervisor-professor em que ambos se colocam num mesmo nível de igualdade, no qual o supervisor atua como dinamizador desta relação. A discussão dos problemas escolares seria o elemento crítico e motivador das ações dos profissionais da educação e, em relação à supervisão educacional, propicia a construção de uma proposta teórica de atuação e mudança na escola.

Baseada numa linha político-filosófica progressista, proporciona avanço em termos de procedimentos técnico-pedagógicos, selecionando aqueles que desenvolvem as condições para uma educação crítica e transformadora. Nesta ótica, todo o trabalho escolar deve ser repensado e reestruturado, colocando-se o supervisor como elemento importante deste contexto.

A perspectiva é que o supervisor seja um indivíduo criativo e inovador, dotado de um profundo sentimento humano e preocupado com a transformação da sociedade. Deve ser o profissional que alia a teoria à prática, conforme se pretende discutir.

As questões a serem analisadas podem fornecer informações tanto para a compreensão da supervisão educacional na sua práxis, quanto em relação a suas tendências futuras.

Visando estabelecer uma proposta de supervisão educacional fundamentada em Paulo Freire, o presente trabalho é assim

desenvolvido:

Capítulo I - em que se apresenta a trajetória histórica da su
pervisão educacional em nosso país e é discutida sua situação
atual;

Capítulo II - voltado para os fundamentos da proposta de Paulo
Freire;

Capítulo III - em que se indica uma nova proposta de ação su
pervisora e de educação, num enfoque libertador.

Na conclusão, são apontadas as possibilidades e perspec_
tivas do novo enfoque, voltado para a transformação da realida_
de educacional, partindo da ação pedagógica coletiva.

I - SUPERVISÃO EDUCACIONAL

O presente capítulo visa analisar a supervisão educacional no Brasil tanto em sua dimensão histórica como em sua situação atual, com o objetivo de organizar o contexto sobre o qual se realiza a proposta maior deste estudo.

Torna-se desnecessário aprofundar conceitos, características, funções, procedimentos e requisitos da supervisão, por ter sido tal tarefa realizada por outros trabalhos tais como teses e livros, além de publicações em periódicos.

A existência de inúmeras teses que levantam as atribuições do supervisor educacional/supervisor escolar nem sempre se referem de maneira clara a uma proposta que apresente os pressupostos que fundamentam a sua atuação. Isto se deve em parte, num primeiro momento, à necessidade histórica de estabelecer, justificar e definir o campo de atuação do supervisor.

Indicam-se a seguir, algumas teses cuja temática é relativa à supervisão educacional. ARMELLINI (1977) pesquisou funções, tarefas e competências do supervisor. STANATO (1977) trabalhou sobre a percepção da atuação do supervisor por diretores e supervisores. CHRISTOFARO (1978) estabeleceu relacionamento entre função supervisora e dimensões de atuação. LOPES (1978) especificou competências básicas necessárias ao supervisor. TORRES (1978) estudou a formação do especialista em Supervisão Escolar correlacionando currículo da habilitação e

proposta legal. FREITAS (1979) estabeleceu correlação entre planejamento educacional e supervisão. KALÓ (1980) estudou a caracterização e funções de ação supervisora. MARANHÃO (1980) elaborou modelo baseado em competências visando a atuação do supervisor e sua formação. MARINHO (1980) pesquisou sobre a correlação entre desempenho do supervisor e princípios de su pervisão. RAMOS (1980) estabeleceu competências básicas do su pervisor educacional voltado para recursos humanos. PAULA (1981) propôs modelo teórico tridimensional para atuação do su pervisor.

Através do levantamento desta bibliografia e outras cor relatas, chega-se ao momento em que, garantido e definido o seu espaço, necessário se torna estabelecer novas propostas de atuação condizentes com o momento atual em que su pervisão "deve ser entendida como o ver crítico, construtivo, vitalizador das ações educativas colocadas a serviço dos indivíduos e dos grupos, tendo-se em vista seu desenvolvimento e transformação para melhor" (VILLAS BOAS, in ALVES, 1985, p.63).

Nesta visão serão de grande importância as obras de SILVA (1981), D'ANTOLA (1983), SILVA J^{Or}. (1984), ALVES (1985), MEDEIROS e ROSA (1985), ALVES e GARCIA (1986), que estabelecem questionamentos e/ou direcionamentos em relação a su pervisão hoje. Também a tese de LOCCO (1987) volta-se para a análise crí tica da su pervisão educacional, a nível de Paraná.

A evidência de várias posições em relação à su pervisão nos leva a estudá-la, neste trabalho, a partir do contexto edu cacional, historicamente situada.

1. O contexto educacional em nossos dias

Várias questões têm sido objeto de análise pelos educa
dores quando se discute a supervisão educacional. Entre elas,
uma das que pode ser considerada da mais alta relevância é a
que se refere às relações escola-sociedade. Isto porque o tra
balho da supervisão não pode ser compreendido, a não ser no
contexto das relações educacionais.

Por décadas, a visão da escola foi a de uma instituição
não dinâmica, inserida num longínquo contexto mais amplo, colo
cando-se os problemas que a acometiam como de âmbito intra-es
cola, sendo desconsiderados os condicionantes sociais. Esta
visão produziu como consequência a minimização da importância
dos fatores extra-escola como influentes na vida e na política
da escola.

Em decorrência desta visão fragmentada, foram desconsi
derados os mecanismos que produzem as desigualdades sociais e
os privilégios que perpetuam uma situação injusta para a maio
ria da população.

A não utilização de um enfoque global da sociedade como
referencial de análise, leva a uma visão parcelada dos proble
mas como se cada esfera contivesse os elementos necessários pa
ra a superação dos mesmos. Procurava-se a solução das dificul
dades encontradas no trabalho pedagógico a partir de modifica
ções no interior da própria escola, por exemplo, mudando-se mê
todos ou variando-se estratégias de ensino, o que não produziu
os resultados desejados. O debate da problemática educacional
foi conduzido, neste contexto, em torno da questão técnico-pe
dagógica, numa redução do problema.

Neste quadro, os educadores não encontraram condições de responder satisfatoriamente às exigências de uma escola que aumentou quantitativamente seu raio de atendimento.

Com a chamada "democratização da educação", houve o acesso das camadas populares à escola, que não se encontrava preparada para atender esta demanda, acentuando-se as contradições entre o discurso de acesso e a realidade da não permanência das classes populares nesta mesma instituição.

Numa sociedade capitalista como a nossa, a escola reproduz a sociedade global, inclusive em suas contradições. É um espaço de luta em que existe também a procura de hegemonia das forças sociais contraditórias. É na forma como está organizada a sociedade que se encontram as causas dos diversos problemas, entre os quais os escolares, sendo portanto o que ocorre na escola um reflexo de uma crise de âmbito maior.

Atualmente, a situação escolar está em processo de mudança, em decorrência de transformações gerais na sociedade brasileira, pela ação das diversas forças em disputa.

As camadas populares fazem pressão para ingressar na escola e é ao seu atendimento que deve voltar-se a preocupação dos educadores. É necessário, portanto, que assumam o compromisso com uma educação que possa atender às reais necessidades da população, garantindo a permanência dos alunos na escola, a partir da análise e superação dos fatores internos e externos que conduziram a uma queda da qualidade de ensino, configurada na evasão e na repetência.

Questionamentos feitos quanto à função da escola como instituição responsável pela transmissão do saber, levaram educadores à procura de soluções alternativas para o problema da

educação.

Alguns autores questionaram a organização escolar e a transmissão do saber em nossos dias. ILLICH afirma que "podemos depender de aprendizagem automotivada em vez de contratar professores para subornar ou compelir o estudante a encontrar tempo e vontade para aprender" (1973, p.124). REIMER mesmo afirmando a necessidade da escola, argumenta que "as escolas desempenham mal essas [suas] funções e precisamos descobrir novas alternativas para o sistema escolar" (1975, p. 51).

Entretanto, face à complexidade do mundo moderno, é inevitável a existência da instituição escolar. Numa sociedade complexa, na qual existe uma enorme exigência em termos de especialização, a escola é vista como o local próprio para a concretização da relação ensino-aprendizagem, com a finalidade de proporcionar condições para a aquisição e construção do saber.

A escola é "uma instituição que tem como função básica transmitir a cultura historicamente acumulada e criar novos conhecimentos". (MAIA, GARCIA, 1984, p. 53).

Pretende-se aqui reafirmar o papel da escola como instituição destinada a proporcionar o conhecimento sistematizado no meio social, democratizando a herança cultural.

Torna-se preciso que a escola não seja esvaziada do saber elaborado, de modo que proporcione condições para incorporação dos conhecimentos que "ad-ministra". No entanto deve levar em consideração um saber espontâneo que o aluno já possui e que é o resultado de vivência no seu grupo social; assim agindo, a escola permite a passagem para um saber elaborado que é sua função proporcionar.

O acesso à cultura é que vai permitir a apropriação do

conhecimento e através dele, a interferência na transformação da sociedade. Entretanto, não basta o ingresso na escola, pois esta precisa estar organizada para atender às necessidades da classe trabalhadora. Conforme MAIA e GARCIA, "a luta pelo direito à escolarização é a luta pelo acesso ao conhecimento e faz parte de uma estratégia global da luta de classes e da construção de uma nova sociedade" (1984, p.44).

Em razão das considerações levantadas anteriormente, pode-se questionar que conhecimentos são necessários às classes populares e que conteúdos deve, em face disto, a escola ensinar. Julga-se que os conteúdos devem permitir ao aluno uma visão mais clara da sociedade em que vive. A escola deve tratar os conteúdos para as classes populares de modo a proporcionar o conhecimento do mundo e de suas relações, de uma forma crítica, problematizando-os.

E a determinação dos conteúdos a serem ministrados passa necessariamente pela supervisão educacional, daí a importância desse campo de atuação, objeto deste estudo.

Não é ao professor isolado que cabe estabelecer o que vai ser ensinado, porque o próprio conhecimento não é fragmentado. É importante o estabelecimento de um trabalho integrado entre os diversos elementos do corpo docente, de modo a garantir um conhecimento significativo ao educando, através de experiência participada entre os educadores. E este é o campo fundamental de atuação do supervisor educacional: proporcionando condições de articulação entre os saberes das diversas áreas, face a uma proposta de educação que precisa ser claramente estabelecida e que deve ser igualmente coerente com a maneira de se conceber a escola.

O trabalho do supervisor educacional deve possibilitar ao professor a superação de uma visão parcelada do processo educativo, proporcionando a compreensão do mesmo como um todo. Este trabalho constitui-se, pois, numa contribuição para o desenvolvimento de uma ação supervisora capaz de facilitar e orientar a superação preconizada.

Como ponto de apoio para o seu desenvolvimento, torna-se necessário refletir sobre a prática supervisora no contexto histórico da sociedade brasileira. É o que se faz a seguir.

2. A trajetória histórica da Supervisão

Pode-se afirmar que o processo de supervisão apareceu com a empresa capitalista que, num primeiro momento, exigiu a figura do inspetor industrial, a qual evoluiu, tomando as características do supervisor. Ao estudar o surgimento do supervisor na escola, KALÓ afirma que "com o aparecimento das escolas normais, na França, é que se inicia a preocupação de fazer a supervisão atuar sobre a orientação e formação do professor, buscando um ensino melhor" (1980, p. 6).

A supervisão, em nossos dias, só pode ser compreendida a partir da análise de suas raízes históricas, de modo que se possa interpretar a sua evolução e os fatos que levaram aos questionamentos que se fazem a ela nos dias de hoje.

Ao estudar esta função no contexto da sociedade capitalista em que vivemos, SILVA afirma que "a compreensão do papel do supervisor de Educação exige a análise de suas origens, transposições, relações e contradições, no processo histórico do

contexto brasileiro, social, político e econômico..." (1983, p. 6).

Em nosso país, afirma-se consensualmente que as origens da supervisão se encontram na inspeção escolar, o que lhe deu características fiscalizadoras durante um longo período de tempo. Ao analisarem os fundamentos históricos dessa área no contexto da realidade educacional brasileira, ATTA e SIMÕES indicam a existência da função desde a República, quando "o país adquiriu sua completa autonomia [e] reformas de educação se sucederam numa tentativa de reorganização do sistema educacional, adaptando-o à nova estrutura política e administrativa do país" (1975, p. 59). As autoras classificam os seguintes períodos da supervisão educacional: de 1889 a 1930, como Inspeção na Primeira República; de 1930 a 1945 como Inspeção na Segunda República, sendo que a Supervisão Educacional emerge da inspeção, mas desta diferenciada, especialmente de 1945 em diante, quando vão se delineando os seus contornos atuais.

Após a Proclamação da República, no Primeiro Período, tem-se a aplicação da reforma do ensino que tornava obrigatório o serviço de inspeção para as escolas públicas, época em que se observa a preocupação com a estruturação do serviço, de modo a permitir uma fiscalização adequada do ensino ministrado.

No Segundo Período, "com a Revolução de 1930, a educação brasileira tomou novos rumos, atingida pelos embates de novas idéias pedagógicas e pela pressão de uma atividade renovadora intensa" (ATTA, SIMÕES, 1975, p. 63). A Reforma Francisco Campos reorganizou o serviço de inspeção, sendo instituído, inclusive, concurso para provimento do cargo. Esta Reforma foi

complementada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) que dá ao inspetor um caráter mais abrangente, incluindo o sentido de orientação pedagógica.

É neste período republicano, de pouco mais de meio século, que começa a se estruturar o sistema educacional brasileiro. Socialmente, é uma época marcada por movimentos reivindicatórios, consolidação republicana, alteração do eixo econômico com a insipiente industrialização e que, no campo educacional se caracterizou pela organização e ampliação do sistema de ensino.

Somente na década de quarenta é que se pode falar de supervisão educacional propriamente dita, no Brasil. O aumento do número de escolas, com os problemas daí decorrentes, e o desenvolvimento das Ciências Sociais no estudo das relações humanas, concorrem para a sentida necessidade do supervisor, que se apresenta não mais com as características fiscalizadoras.

ROMANELLI (1984, p. 163-165), refere-se ao decreto nº 8.530, de 1946, que permite a criação dos Institutos de Educação, em que se realizavam cursos de especialização de professores primários, entre os quais, além de inspeção escolar, o de orientação de ensino e que "aproveitavam os professores primários que mais se tivessem destacados nas habilidades de ensino, os quais eram treinados para orientar os professores menos experientes, principalmente em metodologia de ensino" (PAULA 1981, p. 4).

Assume posteriormente características orientadoras, quando é conhecida como "orientação pedagógica", sendo a função exercida, geralmente, por professores com experiência no magistério, tendo-se revestido de um aspecto mais administrativo. Seu

objetivo era melhorar a eficiência dos professores.

Em 1958 foi criada " a função de orientador pedagógico para os cursos de Orientação que seriam dados para os candidatos aos exames de suficiência. Esta função se assemelha a uma das que, hoje, deve exercer o Supervisor Escolar" (ATTA, SIMÕES, 1975, p. 67).

Sobre este período de aparecimento e consolidação da supervisão, MARANHÃO afirma que esta surge "a princípio, como atribuições do inspetor restaurado, em 1930, pela Reforma Campos; nos anos 50 a Lei Capanema se refere à orientação pedagógica e, somente na década de 60, surgiu a supervisão como um órgão específico com pessoal próprio para suas tarefas" (1980, p. 10).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, estabelece cursos para a formação de técnicos em educação, nas faculdades de filosofia, ciências e letras, dando maior especificidade à atuação do profissional. Paralelamente aos licenciados nos cursos de Pedagogia, a partir de 1963, o INEP patrocinou cursos para "Formação de Professor-Supervisor" (KALÓ, 1980, p. 9).

A Lei nº 5.540/68, que reforma o ensino universitário, no que se refere ao curso de Pedagogia, foi completada pelo Parecer 252/69, o qual indica os especialistas para os "trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito das escolas e sistemas escolares" (in SILVA, 1981, p. 85), e exige formação de nível superior.

A Lei nº 5.692/71, ao se referir aos especialistas (administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação) limita-se ao nível

de formação exigido e normas para ingresso no serviço público, através de concurso, sem se deter na especificação das áreas de atuação.

A regulamentação das funções dos especialistas, incluindo a supervisão, ficou a cargo dos sistemas estaduais, havendo disparidades a nível nacional.

Na prática, entretanto, a complexidade da tarefa de implantar em todo território nacional uma lei, a 5.692/71, que não fora suficientemente debatida com as bases, levou à expansão dos quadros dos especialistas e, em termos de supervisão, à estruturação de equipes nos níveis central, intermediário e local, em diversos Estados.

Como o contexto educacional, onde se desenvolve a supervisão é resultante de um modelo político-econômico, este deve ser indicado, para se obter uma compreensão mais correta da maneira como é condicionada a ação educativa.

O modelo político, após 1964, caracterizou-se por um regime autoritário, intervencionista e com a exclusão da participação popular no processo decisório, com uma nítida separação entre os níveis de decisão e execução. E a "supervisão escolar assume o seu papel mediatizador da ideologia da classe dominante e restaurador do equilíbrio entre o formal e o real..." (MARANHÃO, 1980, p. 9) e através de ênfase na característica técnica, passou a reproduzir os interesses dos grupos dominantes, mascarando os fatores políticos das decisões, numa linha essencialmente tecnicista.

Os elementos históricos aqui levantados permitem a formação de um panorama das origens e da evolução da supervisão de modo que seja entendida a situação atual.

3. A Supervisão no momento atual

Na década de setenta, o panorama educacional apresentava-se em ebulição, em decorrência da Reforma do Ensino Universitário, do final da década anterior, e da implantação da Lei nº 5.692/71, referente ao 1º e 2º graus. É a época do apogeu da pedagogia tecnicista que sucedeu a outras teorias de educação, igualmente de enfoque não-crítico. Coerentemente, neste período, a supervisão desenvolvida é de enfoque predominantemente tecnicista.

O período de vinte anos de Estado autoritário, pelas próprias contradições existentes em seu interior, criou as condições para que, através de pressões da sociedade civil, que aos poucos ia se reorganizando, aparecessem sinais da abertura política, no final da década de setenta. Foi o momento de questionamento de diversos segmentos da sociedade e quando "começaram a aparecer as teorias crítico-reprodutivas, atestando o fracasso da escola na sua tarefa de transformação da sociedade. Paralelamente, surgem as Tendências Progressistas de Educação, que apontam as possibilidades da educação mas que só começam a tomar corpo na década de oitenta" (LOCCO, 1987,p.88-89).

Neste contexto, os próprios supervisores passaram a questionar sua atuação como um elemento de ligação que garantisse a execução da proposta educacional oficial, que se caracterizava pela ênfase no aspecto técnico.

Com o intuito de garantir uma política de execução através do supervisor, o MEC patrocinou, em Brasília, em agosto de 1976, o I Seminário de Supervisão Pedagógica que, mesmo tendo sido convocado pelo poder político, constituía-se em marco que

estabeleceu possibilidades de articulação em âmbito nacional, para a realização posterior dos Encontros Nacionais de Supervisores de Educação, os ENSEs, que passam a ser encaminhados pelas Associações Estaduais.

É uma fase de grande atividade dos supervisores. Foram fundados organismos representativos a nível estadual em diversas Unidades da Federação. No Paraná foi fundada a APARSE - Associação Paranaense de Supervisores de Educação, em 1978, a qual se envolveu na luta em prol da regulamentação da profissão, que ganhou corpo com a realização dos Encontros Nacionais, em 1978 e nos anos seguintes.

É importante registrar, também, para a finalidade deste trabalho, um fato marcante para a educação brasileira: o retorno de Paulo Freire ao Brasil, ocorrido em 1979, após quinze anos de exílio.

O maior desafio colocado aos supervisores foi a necessidade de visualização da situação educacional partindo para a análise dos problemas educacionais como integrantes de um contexto social, cultural, econômico e político mais amplo. Reunindo supervisores, os ENSEs procuraram respostas a este desafio, se constituindo num repensar em conjunto, dos pressupostos de sua prática educativa.

Os Encontros estão ligados à história recente da supervisão no Brasil, como momentos de experiência coletiva.

Com base na obra de MEDEIROS e ROSA (1985), que fizeram uma análise destes conclaves até 1984, destaca-se, numa síntese, os seguintes aspectos:

- a) I ENSE, sob o tema "Reunindo supervisores", foi realizado em Porto Alegre, RS, 1978. Sua preocupação fundamental é

com a melhoria e expansão da supervisão educacional, sendo incentivadas as associações estaduais.

- b) II ENSE, cujo slogan de chamamento foi "A ação do educador: do específico ao geral", aconteceu em Curitiba, PR, 1979. Sendo o tema central "A função supervisora no contexto brasileiro", tem-se como proposta a educação referenciada a um movimento social mais amplo com a redefinição do papel do educador.
- c) III ENSE, enfocou o aspecto "Da recuperação do espaço pedagógico à luta para reconstrução social" e realizou-se em Goiânia, GO, 1980. Este encontro teve como tônica "O supervisor - um educador" proporcionando condições para reflexão sobre uma nova concepção de educador voltado para uma prática política. A grande presença do Encontro foi Paulo Freire, que havia retornado ao Brasil, do exílio.
- d) IV ENSE, com a temática "A garantia do espaço democrático na busca da prática política coletiva", ocorreu em Fortaleza, CE, 1981. O tema básico foi "A supervisão e a práxis educativa" e se propôs a uma reflexão sobre a prática, com proposição de alternativas de supervisão no contexto não só educacional mas também social, econômico e político brasileiro.
- e) V ENSE, abordou "A possibilidade do democrático na prática educativa da supervisão"; aconteceu no Rio de Janeiro, RJ, 1982. A preocupação fundamental é com a análise dos aspectos teórico-práticos da supervisão voltando-se à relação professor-aluno no campo da ação escolar.

Um dos aspectos marcantes do Encontro foi a mobilização em protesto ao veto do Projeto de Lei nº 1.761/79 que "regula

menta o exercício da profissão de Supervisor Educacional e dá outras providências" pelo Presidente, Senhor João Figueiredo.

Este fato leva à percepção de que a luta dos supervisores não é isolada mas deve desenvolver-se articuladamente com outros movimentos reivindicatórios da educação e da própria sociedade.

- f) VI ENSE, propôs como tema " A tarefa do educador-supervisor na democratização do espaço escolar", tendo-se realizado em Belém, PA, 1983. Como um reflexo do momento democrático nacional, o centro das preocupações é com a formação de uma nova consciência política na formação do especialista, enfatizando a importância da prática democrática, o que se configura nas propostas de ação.
- g) VII ENSE, discutiu "O prenúncio da prática política coletiva dos supervisores", tendo ocorrido em Belo Horizonte , MG, 1984. Este Encontro foi precedido de encontros locais e/ou regionais em grande parte dos Estados. Este trabalho de base foi voltado para o dia-a-dia do supervisor fornecendo elementos voltados para o seguinte tema central "A supervisão educacional no contexto da política educacional brasileira a partir da prática real da ação supervisora".

O registro destes Encontros Nacionais insere-se na história dos movimentos sociais atuais, através dos quais a sociedade brasileira procura avançar no caminho da democratização. Aconteceu ainda um Encontro em Recife, PE, sendo que tem-se observado um distanciamento paranaense em relação ao movimento nacional.

Os Encontros representaram parte significativa da trajetória

tória da supervisão educacional na procura de uma nova postura que permita reassumir a tarefa educacional em toda sua complexidade. São momentos que refletem a problemática da supervisão e que, além de contribuírem para o desenvolvimento de uma consciência coletiva, permitem condições para serem observadas tendências no campo da educação, em que se insere.

Através dos ENSEs, a supervisão abriu espaço para discutir a sua problemática específica, na procura de pontos comuns, num primeiro momento, voltando-se posteriormente para uma proposta mais abrangente de educação referenciada a toda a realidade social.

É significativo que a supervisão tenha se voltado sobre si mesma inicialmente, demonstrando a necessidade do estabelecimento de um pensamento comum a nível nacional, para em seguida, numa percepção mais crítica, e inserindo-se em uma preocupação geral com os demais educadores, evoluir em direção à problemática do atendimento às camadas populares.

Apesar da sua rica contribuição na construção da trajetória em direção a uma nova prática educativa, "temos identificado que cada Encontro, em sua totalidade, não retoma as contribuições e decisões do anterior" (MEDEIROS, ROSA, 1985,p.77) tendo-se levantado a hipótese de que a sucessão anual dos conclave não tem permitido um amadurecimento e aprofundamento das questões, especialmente a divulgação dos resultados e encaminhamentos dos Encontros junto às escolas. Torna-se, portanto, necessária uma reflexão por parte dos especialistas em torno do que já foi construído de modo que as idéias em que se avançou tomem corpo e se concretizem na práxis escolar.

Percebe-se a falta de um corpo teórico que dê consis

tência à nova prática. Para a superação desta situação, é preciso debruçar-se também sobre o cotidiano do supervisor e as dificuldades que esse profissional enfrenta no dia-a-dia escolar.

Em 13 de setembro de 1987 foi criada a FENASE - Federação Nacional das Associações de Supervisores Educacionais, com o objetivo de congregar as associações de supervisores dos diversos Estados.

A FENASE organizou do I Congresso Nacional de Supervisores Educacionais em 1988, em Maceió, Alagoas, que foi precedido por encontros regionais, e cujo tema central foi "Supervisão Educacional: realidade e perspectivas político-ideológicas no contexto educacional brasileiro".

Em relação ao Paraná, pouco se observou em termos de articulação ou reuniões gerais visando participação no referido Congresso.

4. O "fazer" do supervisor educacional

A busca de alternativas possíveis se dá a partir da reflexão sobre a prática, marcada por inúmeras contradições e dificuldades ainda não resolvidas totalmente.

De modo a reunir elementos que proporcionem dados para uma análise mais ampla, enriquecendo a perspectiva histórica, são apontadas a seguir algumas questões que interferem na atuação do supervisor educacional:

a) a existência de vários termos, muitas vezes empregados co

mo sinônimos, para denominar este profissional, tais como: supervisor de ensino, supervisor de educação, supervisor pedagógico, supervisor educacional, orientador pedagógico, entre outros, diferenciando da denominação supervisor escolar, instituída na legislação. Em suas funções, um grande número de supervisores vêem suas atribuições não limitadas às unidades escolares. Portanto, a discordância dos especialistas decorre de sua proposta ser mais abrangente, pois consideram a possibilidade do profissional atuar em áreas tanto da educação informal quanto a nível de sistema escolar;

- b) tendo surgido da inspeção, como tal é vista em alguns momentos, em que se acentuam características de fiscalização. Esta postura tem levado a um distanciamento do professor junto ao qual é sua proposta atuar de forma cooperativa, democretizando o espaço da escola;
- c) momento de negação da figura dos especialistas, como resultado de críticas, especialmente ao supervisor, na medida em que este, através da divisão do trabalho na escola, agiu como reforçador desta situação. A ênfase no especialista correspondeu à desvalorização da figura do professor. Contraditoriamente, o "aumento de poder" do supervisor levou a um movimento de negação da sua própria necessidade. Não é a divisão do trabalho propriamente dita, mas a forma como se configurou nas relações de trabalho, a responsável por esta situação. Um aspecto que merece destaque é que esta contestação foi fundamental na medida em que estabeleceu condições para uma reflexão mais crítica sobre a própria prática do supervisor;

- d) desvalorização do supervisor e do especialista de um modo geral, na medida em que foi empunhado como objetivo a " melhoria da qualidade de ensino" e que a ação destes profissionais não alcançou resultados concretos nesta direção. Deve-se destacar que não ficou claramente definido o que se entende por "qualidade de ensino" e que a ação desenvolvida sobre o essencial da escola também foi insuficiente, pois se deteve mais em aspectos formais;
- e) valorização periódica da supervisão, pelos responsáveis pela política educacional, sendo que esta função tem sido estimulada a se desenvolver nos momentos em que atua como elemento de sustentação da política oficial. "A Supervisão Educacional surge e ressurgue na ocasião das grandes Reformas Educacionais a nível nacional, o que comprova a sua condição de ser, também, mecanismo de inculcação ideolôgica - e dos mais significativos" (LOCCO, 1987, p.157-158). Existe a manipulação por parte dos responsáveis pelos sistemas de ensino que desestimulam a função, através da não realização de concursos ou oferta insuficiente de cargos;
- f) não regulamentação do exercício da profissão de Supervisor Educacional, coloca muitas vezes o supervisor numa situação de instabilidade, pois o diploma nem sempre garante o cargo na escola em que atua. É importante o prosseguimento da luta pelo reconhecimento da profissão, luta esta que deve estar inserida em outra mais ampla, em favor da educação brasileira e que deve levar à sensibilização de outras categorias de educadores;
- g) ênfase e compromisso com uma ampla divulgação dos resultados dos Encontros Nacionais da categoria, os ENSEs, e dos

Congressos da FENASE, a fim de que suas propostas de consti
tuam em elementos teóricos de sistematização e divulgação
das decisões e, também, como forma de democratizar as refle
xões e contribuir para o debate e formação permanente do
especialista;

- h) o processo de formação do pensamento coletivo de uma catego
ria é lento sendo essencial que suas lideranças sejam signi
ficativas e que a atuação das Associações se encaminhe no
sentido de captar os anseios de seus associados, na constru
ção de um pensamento comum e no aperfeiçoamento de seus qua
dros. Devem ser instituições representativas do pensamento
da classe, ao mesmo tempo em que se constituem em órgãos in
dependentes do poder público, na defesa de seus associados;
- i) a falta de um número significativo de obras recentes de Su
pervisão Educacional é um reflexo de indefinição nesta área.
A importação de idéias de autores americanos, em outros tem
pos, levou a que a supervisão se fundamentasse em teorias
transplantadas, sem que se levasse em conta a problemática
brasileira. Tal procedimento contribuiu para que o especia
lista tivesse dificuldade em analisar a nossa escola e nos
sa realidade através de uma ótica apropriada;
- j) um dos pontos em que existe consenso entre os supervisores
é a respeito dos cursos de habilitação que, de um modo ge
ral, não têm preparado o profissional para uma atuação con
dizente com as exigências da educação. A forma de legitima
ção desta habilitação é ser a mesma voltada para o atendi
mento das reais necessidades brasileiras, através do desen
volvimento da dimensão crítica e garantindo um consistente
referencial teórico. A preparação adequada do profissional

evitaria que o mesmo se dedicasse à execução de tarefas na escola que não têm relação com suas verdadeiras funções.

Ao lado das questões aqui enfocadas, aparecem como o as pecto mais sério, os mecanismos que limitaram o espírito crítico do supervisor e dos profissionais da educação, em geral.

Uma concepção de educação vista como capaz de promover a ascensão e a igualdade social - mito da ascensão via escola ridade - tem dificultado uma visão mais crítica tanto das relações entre a escola e a sociedade, quanto da própria prática do supervisor neste contexto. Esta visão distorcida tem levado este profissional a atuar mais como representante do sistema do que como aliado do corpo docente, especialmente na questão do "fazer" na escola.

Conclui-se, em consequência do quadro exposto, que o su pervisor tem atuado:

- transmitindo valores de uma sociedade de classes, o que con corre para a manutenção da situação atual,
- desempenhando um papel conservador, de maneira a frear a ocor rência de condições para transformação,
- desenvolvendo uma ação conciliadora, impedindo a emergência de conflitos, que permanecem como questões não resolvidas.

A ação supervisora centrava-se em elementos intra- esco la como aqueles que, se superados, resolveriam os problemas da educação. Em vista disto, enfatizava-se método, programas, obje tivos, instrumentos de avaliação, dentro de um esquema tecni cista, gerando uma visão fragmentada em educação e deixando de considerar a articulação com outros fatores extra-escola, que levam a uma visão integrada em relação ao contexto organizacio nal que atua sobre a instituição esolar. Houve a valorização

do processo em detrimento do conteúdo.

A função do supervisor passa a ser portanto a de retomar a visão de totalidade, revendo a concepção de escola via resgate do conteúdo; não de escola como repasse de conteúdo, mas como reelaboradora, através da relação pedagógica professor-aluno, na conquista do saber sistematizado.

Há um comprometimento do supervisor com o envolvimento do professor na proposta da escola. O supervisor passa a ser entendido como um "articulador" do processo educativo, capaz de mobilizar o corpo docente para a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. Segundo MELLO "trata-se... de contrapor, à gerência científica" da organização do trabalho escolar, a reapropriação desse trabalho pelo coletivo dos educadores" (1983, p. 58).

Para a consecução desta nova perspectiva, valores tradicionais como hierarquia, ordem, harmonia e individualismo, devem ceder a vez para valores como cooperação, participação, solidariedade, pensamento crítico e ação coletiva.

E nas ações de transformar a realidade, o supervisor se transforma também, pois é, antes de tudo, um educador em busca de novos caminhos a partir da crítica de sua própria prática.

Desta forma, sua ação poderá se constituir em elemento de mudança, capaz de caminhar para recuperação de sua identidade de profissional e revitalizar a função supervisora.

Faz-se preciso estabelecer uma estratégia de mudança pois a "fase da denúncia" está superada. No que se refere à supervisão, exige-se competência e compromisso, de modo a desenvolver uma prática político-pedagógica consistente e democrática.

Qual deve ser a proposta da supervisão educacional nes
ta direção?

Pretende-se demonstrar que a obra de Paulo Freire con
tém elementos suficientes para fundamentar uma proposta inova
dora em supervisão em consonância com as necessidades do momento
educacional brasileiro.

II - A PROPOSTA PEDAGÓGICA

DE PAULO FREIRE

Neste capítulo serão apresentados os pressupostos de Paulo Freire que podem proporcionar suporte para o desenvolvimento de fundamentação da ação do supervisor educacional.

A obra de Paulo Freire tem sido amplamente divulgada tanto por escritos do próprio autor quanto de outros estudiosos, que têm discutido ou analisado suas idéias.

Sob este prisma, indicam-se, a seguir, algumas publicações cujo conteúdo é relevante para o presente estudo. TORRES (1979 e 1981) analisa em profundidade aspectos diversos da obra de Freire, desde o antropológico e o filosófico ao metodológico. STEIN (1984) reflete sobre o papel exercido pela escola em nossos dias apresentando alternativas à escola convencional, entre as quais a "conscientização de adultos", representada pela proposta de Freire. CUNHA (1985) elabora estudo sobre as utopias na educação, privilegiando Paulo Freire. GOMES (1985), através de enfoque sociológico da educação, propõe dois paradigmas, do consenso e do conflito, sendo Freire classificado neste último, nos utópicos. LIBÂNEO (1985) classifica as tendências pedagógicas em duas linhas, a liberal e a progressista, colocando Freire nesta última, na perspectiva libertadora. BRANDÃO (1986) volta sua análise para o universo cultural das classes populares ressaltando as características do mé

todo freireano, MIZUKAMI (1986) apresentando cinco abordagens ou tendências pedagógicas da prática docente brasileira, enfocando Freire na sócio-cultural. FARIA (1987) destaca quatro teorias de ensino entre as quais a libertária representada por Freire. GADOTTI (1988) sintetizando correntes e tendências da educação brasileira, inicia o seu trabalho com Paulo Freire, destacando a sua contribuição para o desenvolvimento de um "pensamento pedagógico autônomo", em nosso país.

Além destes autores, impõe-se o estudo da produção intelectual do próprio Freire.

GOMES (1985, p. 43) ressalta como a obra de Freire evoluiu, sendo "A Educação como Prática da Liberdade" voltada mais para a relação homem-mundo e apresentação do método alfabetizador; e "Pedagogia do Oprimido" enfatizando a relação oprimido-opressor e as funções da educação libertadora, numa perspectiva mais ampla.

A preocupação inicial com o homem é ampliada nas obras posteriores, onde se encontra acentuada ênfase no social.

É nesta perspectiva, e coerente com suas propostas coletivas, que as obras mais recentes do autor em pauta, tem sido produzidas em conjunto com outros pensadores, como FAUNDEZ (1985), GADOTTI e GUIMARÃES (1986) e SHOR (1987). Indicam-se ainda obras coordenadas pelo IDAC, nesta mesma linha de trabalho.

A importância de Paulo Freire decorre do fato de ter sido um dos primeiros que, voltando-se para o estudo de nossa realidade, propõe uma solução educacional nascida da compreensão da problemática brasileira. A análise ampla e a fundamentação de sua proposta o colocam como um teórico da educação, pois "sua contribuição ultrapassa o seu método, situando-se num

âmbito mais amplo da educação e da teoria do conhecimento" (GADOTTI, 1988, p. 38), abrangendo inclusive o "campo da economia, da política, das ciências sociais" (p.31).

A proposta freireana, sem dúvida, apresenta elementos suficientes para embasar uma concepção de supervisão educacional voltada para a renovação. É neste enfoque e com este propósito, que se pretende fazer o estudo deste autor.

1. A expressão da contribuição freireana à educação

Entre as diversas propostas educacionais existentes, uma das mais atuais é a de Paulo Freire. Nascido no Recife em 1921, este autor brasileiro tem-se preocupado, no decorrer de toda sua existência, com as camadas menos assistidas da população.

Desenvolveu um método de alfabetização de adultos que propõe não apenas o domínio mecânico de formas gráficas sem sentido imediato para a realidade do alfabetizando, mas o domínio da leitura e da grafia, partindo da compreensão de palavras de alto teor significativo do contexto em que o mesmo vive.

É uma proposta alternativa de educação, sendo concretizada paralelamente à escola, porque, para Freire, é necessária "uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática." (FREIRE, 1987, p.89).

As atividades desenvolvidas no período de alfabetiza

ção não se constituem simplesmente numa denúncia sobre uma si tuação injusta, mas propõem o estabelecimento de condições pa ra que o educando opte por uma participação na transformação do contexto social, desenvolvendo sua condição de sujeito.

Neste ponto sua proposta se distingue sobremaneira de outros métodos que propuseram anteriormente diminuir os gran des índices de analfabetismo existentes em nosso país. Não é só pelo tempo reduzido em que atinge seu objetivo mas também porque a mesma visa ampliar o horizonte de conhecimento do participante, estimulando um interesse genuíno pelo significa do do texto e dando uma perspectiva de educação permanente.

Essa experiência de alfabetização desenvolvida no Bra sil, principalmente a partir de 1960, permitiu que, em pouco tempo, ocorresse o domínio da leitura e da grafia nos chamados "círculos de cultura". São já clássicos os resultados de Angi cos e de outras regiões.

O movimento de 1964 veio impedir o prosseguimento da ex periência freireana, levando o seu autor ao exílio por mais de 15 anos, o que interrompe aqui a aplicação da proposta para fases posteriores à de alfabetização, e nas quais se teria a continuidade do trabalho iniciado nos "círculos de cultura".

Fora do Brasil, Paulo Freire continuou suas pesquisas sendo suas idéias experimentadas em outros países do terceiro mundo como Chile, Guiné-Bissau e São Tomé. A riqueza de sua proposta possibilitou inclusive aplicações na Espanha e Bêlgi ca, através de experiências cujo objetivo principal é o desen volvimento da consciência crítica, conforme relata ANDREOLA (1987). A universalidade da obra de Freire é ressaltada pelos diversos Centros espalhados pelo mundo, por exemplo nos Esta

dos Unidos, Canadá, França, e que se dedicam ao estudo ou aplicação dos princípios da pedagogia libertadora.

Suas obras foram divulgadas em vários idiomas e suas idéias trabalhadas por diversos educadores estrangeiros. Segundo Mañan Sarup, citado por Faria, é inegável a influência de Paulo Freire no "pensamento dos novos sociólogos sobre o ensino" (FARIA, 1987, p.43).

A redescoberta de Freire em nosso país indica que não foram esgotadas todas as possibilidades de aplicação de suas idéias. Existem hoje no Brasil inúmeros centros de estudos como os de São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, que desenvolvem suas atividades dando aos problemas um enfoque freireano e cujos relatos nos permitem afirmar a atualidade deste autor.

Um dos maiores méritos de Freire foi ter revertido uma situação, sempre existente em nossa história, de importação cultural, na medida em que refletiu, desenvolveu e executou uma solução brasileira para os nossos problemas.

2. Os pressupostos do pensamento de Paulo

Freire

No Prólogo da obra "Conscientização", a Equipe do INODEP (Instituto Ecumênico ao Serviço do Desenvolvimento dos Povos), com muita propriedade, indica diversas possibilidades de estudo da obra de Freire, assim se referindo:

"A conscientização, método pedagógico de libertação dos camponeses analfabetos, abriu caminho a numerosas e diversificadas li

nhas de investigação:

- novas formas de leitura das realidades quotidianas;
- métodos de análises das relações de dependência e das situações conflituais:...
- passagem de uma visão setorial para uma visão global;
- estudo das relações entre uma teologia libertadora e uma educação libertadora;
- elaboração de uma metodologia de mudança" (INODEP, in Freire, 1980, p. 9).

As possibilidades acima indicadas reforçam a linha que se pretende dar ao estudo em pauta, no estabelecimento de uma perspectiva inovadora para a supervisão educacional, a qual é desenvolvida num momento subsequente.

Sendo a visão de homem e de mundo e a teoria do conhecimento a parte privilegiada das considerações de Freire, sua proposta é suficientemente consistente para se constituir em matéria de suporte para outros estudos. É dentro desta ótica que se pretende desenvolver o presente trabalho voltado para a supervisão educacional.

Serão destacados a seguir, os aspectos relevantes da obra deste autor, pertinentes ao estudo que vai desenvolver.

2.1 As bases filosóficas do pensamento de Freire

Toda proposta educacional se fundamenta em princípios filosóficos a partir dos quais desenvolve sua teoria e seus métodos. Partindo de uma visão de homem e de mundo, que se entende como ideal e que se pretende atingir, é estruturada a prática pedagógica. Mesmo quando não existe uma filosofia explicitamente definida, existem princípios orientadores da prá

tica educacional que se encaixam em determinadas posturas.

Mas é principalmente da aplicação da filosofia que surgem os princípios que vão estabelecer a orientação a ser dada em função do que se pretende atingir através da ação educacional e é com fundamento nos princípios freireanos que se estabelecem os elementos constitutivos desta proposta.

A proposta educacional de Paulo Freire fundamenta-se numa perspectiva humanista cristã, claramente assumida, que propõe o desenvolvimento de condições para o homem "ser mais", a partir da discussão que aborda a sua posição no mundo e em relação aos demais homens. Segundo TORRES

"... a filosofia subjacente do pensamento freireano se configura, a partir de vertentes filosóficas distintas, em um amálgama de envergadura, reunindo, em confluência, o pensamento existencial (o homem como ser em construção), o pensamento da fenomenologia (o homem constrói sua consciência enquanto intencionalidade), o pensamento marxista (o homem vive no dramatismo do condicionamento econômico da infra-estrutura, e do condicionamento ideológico da superestrutura) e a dialética hegeliana (o homem, como Autoconsciência, parte da experiência comum, para elevar-se à Ciência e, através do movimento do devir dialético, o que é em si passa a ser em e para si) " (1979, p. 52).

Com esta diversidade de influências no pensamento de Freire, concordam outros autores.

GOMES (1985, p. 44) apresenta como raízes filosóficas de Freire o pensamento social católico, com ênfase na "palavra" e visões de homem, natureza e cultura; a teologia da libertação, com a discussão humanização X desumanização; o pragmatis

mo, por atribuir valor ao método científico e à ação; o existencialismo, na abordagem do papel do homem, reflexão, conscientização e diálogo; e o marxismo, com a luta de classes, práxis e revolução.

Ressalta este autor que, de cada uma das correntes, algumas inclusive com enfoques divergentes, Freire soube extrair pontos que compõem coerentemente seu pensamento, tendo como resultado uma proposta profundamente humanista.

Reforçando o que foi dito, convém acrescentar que MIZUKAMI (1986, p. 86) indica ser o pensamento freireano uma síntese de várias tendências tais como o neotomismo, o humanismo, a fenomenologia, o existencialismo e o neo-marxismo.

Parece claro portanto que, a partir de um núcleo humanista cristão, sob eclética influência, Freire seleciona ideias que proporcionam o desenvolvimento de uma proposta muito pessoal, que ele soube compor e que vai sendo amadurecida e ampliada através de uma prática educacional extremamente dinâmica.

A partir da análise das obras de Freire, onde se encontra a concepção de educação sempre referenciada no contexto, GADOTTI (1988) deixa claro como este evolui, amplia e aprofunda sua proposta que se iniciou com as bases do método alfabetizador fundamentado no diálogo para, posteriormente, dar-lhe um sentido mais amplo, numa visão de classe social, voltando-se para a "mudança estrutural da sociedade".

O humanismo de Freire centraliza-se no desenvolvimento do indivíduo, o que é conseguido no relacionamento com os de mais indivíduos, através do desenvolvimento da consciência crítica.

Neste ponto, deve-se enfatizar que o trabalho do supervisor, em sua atuação na escola, necessariamente voltar-se-á para o aprimoramento do professor organizando condições para o desenvolvimento da consciência crítica, aspecto fundamental da proposta freireana.

2.2 Concepção de homem, de mundo e de sociedade

Profundamente humanista, o ponto de partida, na visão de Freire, é o ser humano, na sua vocação de sujeito e não de objeto.

O homem é um ser que percebe o mundo no qual está posto; percebe a realidade como independente dele e também, nesta mesma realidade, se percebe. Estabelece relações com os demais seres humanos no mundo e através dele. Diferentemente dos animais, as relações que estabelece são "reflexivas, conseqüentes, transcendentes e temporais" (FREIRE, 1986, p.32).

Para superar os obstáculos que o impedem de ser mais homem, é necessário que tenha uma visão clara da realidade, distanciando-se dela para observá-la.

Nesta apreensão da realidade pelo homem, a mesma é vista num processo de evolução, uma obra humana construída pelo trabalho, uma realidade "histórico-cultural".

Refletindo sobre o contexto, o homem desenvolve um compromisso com a realidade, na qual deve intervir para transformá-la, pois é na medida em que o homem conhece a realidade que tende a comprometer-se. Procurando soluções, o ser humano, atra

vês de sua atuação, muda a sua perspectiva do contexto, desenvolvendo na ação-reflexão a criação de uma nova realidade. Freire diz "o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la" (FREIRE, 1980, p.40).

O homem é um ser capaz de captar os desafios de sua época e, através da maneira como corresponde a estes desafios, muda não só a própria realidade, como a ele mesmo.

O conhecimento de que a sociedade é o resultado da ação dos seres humanos, enquanto transformadores do meio físico-cultural, num esforço grupal, permite entender que não existe um "determinismo social" que obrigue o homem a uma conformação com a organização social como ela se apresenta, mas que a estrutura social pode sofrer mudanças através da intervenção dos indivíduos e dos grupos.

É na análise das desigualdades e na compreensão de que a sociedade é obra humana, que fica lançado o desafio para que o indivíduo atue como um agente de transformação do contexto para uma situação social mais justa.

O homem é um agente de mudança e agrupado a outros homens pode compreender que é possível mudar o mundo, superando uma situação injusta que impede que o ser humano desenvolva sua vocação de sujeito.

A transformação da realidade não é projeto de um só homem, mas do conjunto dos seres humanos. Tal transformação ocorrerá fundamentada no respeito à liberdade do outro, pois a libertação do homem ocorrerá de dentro do próprio homem.

Neste sentido, a supervisão que se pretende deve vol

tar-se para um trabalho conjunto com os demais elementos da escola, propiciando condições para que cada um se desenvolva e se aperfeiçoe, contribuindo para um projeto coletivo, a partir de uma visão de educação fundamentada no ser humano e na compreensão das relações sociais que levam a um tipo específico de sociedade. Faz-se necessário que os educadores respondam aos novos desafios que lhes são postos, de modo que venham a contribuir para a transformação social.

2.3 Educação como conscientização

Pode-se considerar como função básica da educação, promover o desenvolvimento das qualidades pessoais de cada ser humano de modo a integrá-lo no grupo social. Os diferentes aspectos enfatizados nas propostas educacionais levam à valorização ora do individual ora do social. Portanto, conforme a posição que se adote, pode haver o privilegiamento tanto do indivíduo quanto da sociedade. Há que se levar em conta, também, a ôtica através da qual se pretende desenvolver a educação, seja como elemento de mudança e de transformação, seja como elemento de manutenção ou de aperfeiçoamento de uma situação já existente.

Discutindo profundamente os conceitos de educação, BRANDÃO observa que, com freqüência ocorre oposição entre os modelos oficiais e os modelos alternativos. Estabelece ainda a diferença entre educação não-formal e educação popular, definindo esta última como aquela que "coloca o trabalho do educador a serviço de projetos políticos de libertação das classes

populares e, portanto, faz o contrário do que projeta realizar a educação não-formal, gerada pelo poder de estado ou por agências dominantes e destinadas à domesticação e controle das classes populares" (1983, p. 88-89).

Considerando que toda proposta educacional deve estar coerente com as exigências do momento histórico, Paulo Freire posiciona-se por uma educação que "não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade" (FREIRE, 1986, p. 31) mas, pelo contrário, deve constituir-se em fator de desenvolvimento pessoal e grupal visando transformação da sociedade.

Para FREIRE, "a educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem" (1986, p. 32), no sentido transformador. Em sua obra, o conceito de educação é abrangente, não se restringindo nem à escola nem à educação formal. Volta-se principalmente, para as classes populares.

Em uma mesma linha de preocupação coloca-se COSTA, citada por BRANDÃO, para quem educação popular é entendida como "um espaço onde as próprias camadas populares desenvolvam (expressem, critiquem, enriqueçam, reformulam, valorizem) coletivamente o seu conhecimento, as suas formas de apreender e explicar os acontecimentos da vida social" (1983, p. 105). Em suas atividades, FREIRE tem-se posicionado pelo atendimento destas mesmas classes populares.

Ao fazer sua proposta pedagógica, Freire opõe concepções de educação, distinguindo a "bancária" da "problematizadora". Na educação bancária "adquirem-se" informações ou "armazena-se" conhecimento, sempre a partir da figura do professor como aquele que estabelece o que será "transmitido". No enfoque oposto, tem-se a educação problematizadora como um proces

so de questionamento da realidade, visando a transformação do mundo necessitado de mudanças.

A educação problematizadora, também chamada libertadora ou crítica, propõe o questionamento das relações entre os indivíduos visando a modificação da atual situação social para uma situação de verdadeira liberdade. Nesta concepção, o educador é visto como um mediador do conhecimento, criando condições para que o próprio educando reinterprete o mundo e reflita criticamente sobre si mesmo. A ênfase da educação é o indivíduo, enquanto ser socialmente situado; é vista como um processo criativo e nunca de adaptação. FREIRE afirma que "o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém" (1986, p. 28). Em face desta posição, a supervisão deve voltar-se para o processo educativo de maneira a torná-lo altamente relevante, produzindo repercussões no ambiente social, num trabalho conjunto com os docentes.

A educação é um ato de conhecimento, uma aproximação da realidade. No estabelecimento da relação consciência-mundo se dá a compreensão da realidade através da tomada de consciência, num primeiro momento, seguindo-se o desenvolvimento da consciência crítica. Para FREIRE, "se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica" (1986, p. 61).

É relevante observar que Paulo Freire privilegia em suas reflexões a consciência e seus estados. Considera a consciência intransitiva como o primeiro estágio em que há uma captação incompleta do mundo. A partir do conhecimento da realidade

de, a consciência se torna transitiva, na medida em que, através da ação/reflexão ocorre o despertar da capacidade crítica; esta fase não será alcançada sem esforço.

A captação crítica da realidade implica na compreensão das relações entre os fatos, o que se obtém por exercícios de abstração através do "distanciamento da realidade".

"A conscientização é isso: é tomar posse da realidade " (FREIRE, 1980, p. 29). É conhecendo a realidade em que vive que o indivíduo vai procurar respostas adequadas aos seus problemas.

É voltada nesta direção que devem estar as preocupações dos educadores, principalmente no que diz respeito ao processo de conscientização do educando, que não terá sucesso se não for precedido pelo desenvolvimento da consciência crítica dos educadores.

2.4 Diálogo e práxis para a transformação: uma utopia?

A forma de estar no mundo com os demais homens determina a necessidade da criação de uma nova atitude, que é a do diálogo. E é através do diálogo que se vai despertar e desenvolver a capacidade crítica e criadora dos indivíduos.

No diálogo, numa relação horizontal e grupal, há um processo de descrição dos fatos, de busca das causas, de estudo das conseqüências para se chegar à compreensão dos fenômenos. O que se pretende é a percepção das relações globais.

Segundo GADOTTI, "em Paulo Freire o diálogo não é só

um encontro de dois sujeitos que buscam a significação das coisas (o saber), mas um encontro que se realiza na práxis, no engajamento, no compromisso social" (1985, p. 121).

O diálogo que não leva à ação torna-se verbalismo. É importante que a discussão da realidade se transforme num elemento motivador para uma atuação transformadora da mesma. Esta proposta vê a reflexão e a execução como dinamicamente interligadas através da práxis. Neste sentido, a educação não apenas amplia conhecimentos mas também capacita as pessoas a assumirem um papel ativo visando a superação de uma realidade social injusta.

Ao fazer a análise da situação, o indivíduo faz também uma "denúncia" e na proposta de superação desta mesma situação, Freire "anuncia uma situação nova".

Para muitos autores, esta "utopia" é motivo de críticas mas para seu criador é esta esperança e crença no homem que anima todo o projeto pedagógico porque "uma educação sem esperança não é educação" (FREIRE, 1986, p. 30).

FURTER interpreta a utopia como uma necessidade social, sendo uma forma de expressão da imaginação criadora. Corresponde pois, a utopia, a um desejo de mudança, não no sentido do sonho e do irrealizável, mas no sentido que lhe dão FURTER e FREIRE, como uma proposta positiva e viável a ser concretizada historicamente pela ação transformadora dos homens.

O pensamento utópico freireano está ligado a uma proposta pedagógica inovadora visando uma sociedade mais justa.

3. Aspectos da proposta pedagógica de Paulo Freire

A pedagogia de Paulo Freire não é uma pedagogia geral mas uma pedagogia dos homens em "processo de libertação".

Como se demonstrou, o estudo dos pressupostos do pensamento freireano assenta-se na visão do homem como ser de relações, situado historicamente, transformador do mundo, fazedor de cultura, um ser inacabado com condições de se aperfeiçoar durante toda sua vida.

Fundamentado nesta visão, Freire desenvolveu uma pedagogia humanizante, que parte da tendência conscientizadora do ser e que o leva a uma aproximação crítica da realidade. As idéias de liberdade, democracia e participação crítica constituem o centro de sua pedagogia, segundo TORRES (1979, p. 38).

O uso do diálogo, de maneira dinâmica, gera uma mudança na percepção do mundo e de si mesmo. E é através da nova relação pedagógica que ocorre a libertação mútua, educador-educando, para criar novas realidades.

Esta proposta em nada se assemelha ao que se observa, de um modo geral, em nossas escolas. Esta não apresenta, ainda, espaço para o desenvolvimento de uma atividade pedagógica com estes fundamentos. Levando em conta esta realidade, Freire organizou seu trabalho a partir dos chamados círculos de cultura.

Considerando-se as imensas possibilidades da pedagogia freireana, é importante que sejam feitas experiências de modo a alterar as relações nessa realidade, levando para o interior da escola estas avançadas idéias que geram condições para que

o educando, no relacionamento com seus semelhantes, se descubra como sujeito e possa estabelecer associações de confiança com seus semelhantes, baseadas no respeito mútuo e na liberdade.

Nesta perspectiva, é de fundamental importância o trabalho a ser desenvolvido pelo supervisor educacional junto ao corpo docente.

3.1 Método de alfabetização

Alguns autores questionam o emprego da palavra "método" para designar o trabalho pedagógico de Freire. Esclarecendo a questão, GADOTTI usa a expressão "método Paulo Freire" com um "sentido forte, amplo, uma estratégia global, e não apenas uma estratégia de aprendizagem" (1986, p. 46). Com esta posição concorda FARIA que vê o método freireano com uma abrangência maior que a de "método didático", pois inclui as atividades preliminares ao trabalho de alfabetização, desde a investigação da realidade do educando, até o diálogo nos "círculos de cultura".

Com muita propriedade, TORRES (1979, p. 79) sintetizou em três grandes etapas o método da alfabetização problematizadora:

1ª fase - eminentemente investigadora, na qual é feito o trabalho de campo para levantamento do universo vocabular e situações existenciais relevantes definindo-se a área que será abrangida, a codificação e descodificação existencial, seguindo-se uma testagem ou verifica

cação dos resultados;

- 2ª fase - eminentemente programática - com o tratamento temático através do trabalho de especialistas, a redução e codificação temática com a seleção de palavras e temas geradores, a elaboração do material didático;
- 3ª fase - eminentemente pedagógica - com a apresentação do programa ao educando. Neste momento ocorre a descodificação temática através do diálogo.

O método freireano gera um processo de mudança sendo sua pedagogia estabelecida a partir do problema do alfabetizando e não anterior a ele.

Sendo um método ativo, proporciona uma mudança de atitude no educando porque desafia criticamente para o estabelecimento da relação entre os símbolos e as palavras. Ensina a ler e também a ler a realidade.

Convém acrescentar que a escola não tem desenvolvido condições para que os alunos façam uma leitura mais abrangente da realidade, que lhes permita uma visão interrelacionada dos fatos. Com o propósito de superar esta situação, deve voltar-se a atividade da supervisão educacional fazendo uso da proposta freireana.

Convém acrescentar, como GADOTTI que "... o método Paulo Freire é um método de ação cultural, que se dá no interior de uma sociedade em transição; a sensibilização, a conscientização é uma estratégia de mudança social e política" (1986, p.47 48).

À supervisão cabe desenvolver estratégias que permitam o aproveitamento das variadas possibilidades, levantadas a partir do método em estudo, organizando as condições necessárias

para a implantação de uma proposta libertadora, através do trabalho coletivo dos educadores.

3.2 Proposta para níveis posteriores à alfabetização

O método de alfabetização de Paulo Freire foi desenvolvido para e constituir numa primeira fase de um processo sistematizado de educação, à qual se seguiram outras.

É inegável, entretanto, que somente a etapa da alfabetização é que já foi amplamente testada tendo apresentado resultados indiscutíveis. Encontram-se, portanto, mais a nível de experiências isoladas e de literatura, os estudos referentes às etapas posteriores.

Neste sentido, dentro da mesma sistemática e seguindo as mesmas fases já referenciadas anteriormente, convém destacar que "na fase de pós-alfabetização, a investigação dos "temas geradores" segue a mesma orientação que a usada para as "palavras geradoras" (FARIA, 1987, p. 39). No levantamento dos "temas" procuram-se as situações de contradição que não permitem que o homem seja mais homem.

Numa segunda fase, os temas geradores recebem tratamento adequado, por especialistas das áreas de conhecimento, sendo interligados por outros temas que são acrescentados de modo a dar coerência ao todo.

A ação educativa propriamente dita, que vem em seguida, proporciona a mediatização do conhecimento através da atuação do "coordenador", cuja figura corresponde na nova perspectiva à

do "educador".

O "coordenador" desenvolve a ação educativa numa rela
ção horizontal, baseada no diálogo, em que educador-educando re
fletam juntos. A forma de se relacionarem muda profundamente
a ambos.

São atendidos os mesmos princípios da fase de alfabeti
zação:

- percepção da realidade de forma crítica,
- "construção" do conhecimento pelo educando,
- reflexão a partir do ambiente concreto,
- discussão a partir de situações de desafio,
- captação da realidade para agir sobre ela,
- coincidência com uma prática social.

Em função de sua proposta pedagógica, pode-se afirmar
que, segundo Freire, o saber tem um papel emancipador do ser
humano.

Mesmo não tendo sido pensado para a escola encarada co
mo instituição responsável pela transmissão e reconstrução do
saber, o projeto freireano, através das idéias do autor e de
sua proposta pedagógica merecem destaque neste trabalho, uma
vez que são o marco básico para o estabelecimento da perspecti
va supervisora que se pretende desenvolver em função de uma
perspectiva de educação libertadora.

A alfabetização conscientizadora em si não é um fim mas
um meio para a participação do educando na transformação do
social, através de um enfoque político, de modo a superar a
condição de homem-objeto para chegar a homem-sujeito.

III - SUPERVISÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Ao elaborar uma proposição de supervisão educacional a partir das idéias de Paulo Freire, deve-se enfatizar que o autor indicado, no enfoque em que se pretende encaminhar este trabalho, desenvolveu os elementos fundamentais para construir uma nova visão de educação, cabendo aos educadores estabelecer as condições para a sua concretização. O fato de se ter optado, preferencialmente, pelas idéias freireanas não exclui, contudo, contribuições de outros autores que se associam a sua proposta com o propósito de ampliar e aprofundar pontos essenciais da mesma.

O primeiro passo em direção a uma nova visão educacional vem a ser, alinhar um projeto educativo que permita ver o que a educação poderá ser, levando-se em conta como ela se apresenta; procurando vislumbrar como poderia ser, a fim de contribuir para que realmente o seja.

Mais do que a preocupação em reconstruir toda uma fundamentação teórica, já amplamente divulgada em vários escritos, este trabalho constitui-se num exercício que propõe sua aplicação na escola concreta. Para tanto são discutidos elementos voltados para a prática do cotidiano dos educadores, sem o que se permanecerá no discurso crítico. Há que se antever caminhos que possam ser trilhados.

A proposta pedagógica da escola atual tem-se mostrado incapaz de resolver os problemas do dia-a-dia, ante a realidade de que aí está posta. E após um período de críticas à educação, estamos na época da explicitação de novas propostas.

Neste sentido, "ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração capitalista do trabalho, preocupadas com um novo projeto social e político que construa uma sociedade mais justa, mais igualitária" (GADOTTI, 1987, p. 82).

O momento presente requer, pois, um educador tanto comprometido com a transformação da educação, quanto com a própria sociedade brasileira. Isto demanda um repensar de toda a prática educativa.

O projeto educativo, é neste trabalho a seguir desenvolvido a partir de uma concepção libertadora da educação, apresentando uma visão da realidade, a reflexão sobre fins e valores educacionais e os elementos de uma prática pedagógica.

Como as transformações não acontecem por decreto, mas são construídas no dia-a-dia, através da reflexão conjunta e de um trabalho integrado, professor e supervisor podem desenvolver uma práxis mais consistente, resgatando o espaço e a dignidade do educador.

A linha condutora deste trabalho é o resgate da ação supervisora, voltada para o docente. O professor é aqui entendido, não enquanto individualidade, numa visão particularizada,

mas sim como participante do grupo de educadores, que desenvolvem um trabalho coletivo, cuja integração é articulada pelo supervisor educacional. O desenvolvimento de um clima democrático e participativo, onde possa ser construída uma ação crítica e comprometida com a transformação social é a preocupação deste novo supervisor.

1. A educação libertadora e uma visão da realidade educacional

A educação libertadora oferece alternativas à educação tradicional através de um projeto político-pedagógico voltado para a transformação. Neste enfoque cabe à escola, através das atividades que oferece, instrumentalizar o indivíduo para a vida social plena, desenvolvendo suas habilidades e incorporando conhecimentos diversos que proporcionem condições de intervir na realidade, modificando-a. Segundo SHOR, "o processo libertador não é só um crescimento profissional. É uma transformação ao mesmo tempo social e de si mesmo, um momento no qual aprender e mudar a sociedade caminham juntos" (FREIRE, SHOR, 1987, p. 66).

A educação libertadora não visa somente o "saber" mas igualmente o "ser", o que significa também vivência e convivência. Cabendo à escola direcionar o processo educativo, a mesma deve ter clara a proposta que pretende executar, a fim de que as idéias expressas possam ser vivenciadas. "Tudo o que afirmamos e defendemos, tanto em nível político como filosófico e religioso, deve ser expresso em ações pertinentes" (FAUNDEZ, in

FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 35].

É importante a definição destes valores educacionais de modo que se possa estabelecer uma orientação à prática. E em relação à educação libertadora, esta tem sua proposta assentada na liberdade, participação, diálogo, responsabilidade, emancipação, crítica e transformação.

Seu enfoque é social, construído através de experiências participativas relevantes para o grupo e para o indivíduo. Na medida em que se faz uma opção pelo coletivo, esta opção é também política, proporcionando uma visão crítica a partir da análise da realidade, na procura das causas dos problemas e das injustiças. As respostas não podem permanecer nem naquelas emergentes do senso comum nem nas explicações ideológicas, cujo objetivo é a permanência da situação tal como se encontra. Há que se evidenciar as contradições existentes na escola e na sociedade, denunciar as relações de dominação e manutenção da situação atual e antever soluções possíveis. O que se pretende não é certamente a mudança dos aspectos formais da educação mas sim uma mudança de postura frente à realidade.

Esta articulação da escola com a sociedade é inseparável, pois os problemas da educação são os problemas da sociedade. Toda crítica ao sistema educacional estende-se ao sistema global, numa relação não linear, mas sim dialética, entre ambos.

É partindo do enfoque crítico que a escola estabelece a articulação entre a cultura histórica e as condições sócio-culturais do educando e da classe a que pertence. Sendo função específica da escola ensinar de modo que o aluno aprenda, cabe-lhe oportunizar o confronto da realidade do mesmo com o saber escolar, visando um novo saber reelaborado.

Para que tal se concretize, desenvolve-se uma visão do mundo, onde educador e educando estão postos, com o qual se relacionam e também se relacionam entre si e com os demais seres humanos. Neste contexto, ocorre a apreensão da realidade que cerca o indivíduo, e onde ele vive, num determinado momento histórico. A realidade, em seus múltiplos aspectos é, pois, o objeto da reflexão do homem.

Ao refletir sobre o contexto, o homem torna-se sujeito. Neste processo, ocorre o superar da consciência ingênua e o desenvolvimento da consciência crítica.

GADOTTI propõe uma atitude de "dúvida" em que o indivíduo se questiona e se descobre como tal (1987, p. 16). Existe uma preocupação com a própria condição de existir e suas consequências. Pela dúvida o indivíduo se distancia do objeto do conhecimento, procurando apreendê-lo em todos os seus aspectos. Questiona as teorias, reflete sobre suas posturas, procura causas... Mesmo não se constituindo num processo fácil, este questionamento conduz a um conhecimento de si próprio e a uma libertação, pois o homem retoma a condição de sujeito; tem-se o desenvolvimento da consciência crítica.

Este processo não acontece somente no âmbito teórico ou das palavras porque "a formação da consciência crítica dos indivíduos não se dá quando se passa para ele um discurso de consciência, e, sim, quando se incorpora as suas experiências de vida, de trabalho e de marginalização social na discussão dos problemas culturais, dos problemas sociais, dos problemas do município e dos problemas de trabalho que as pessoas executam" (RODRIGUES, 1987, p. 60-61).

A mudança vai ocorrer a partir da prática social e não

só pelo despertar da consciência crítica. Há uma relação inseparável entre a ação e a reflexão, o que nos permite destacar, conforme o faz FREIRE, que a conscientização não pode estar desligada da prática.

É neste sentido que a escola volta-se para a preocupação com o mundo do trabalho. Na preparação para a participação social está embutida a preparação para o trabalho, preparação esta que deve abranger todos os aspectos do ser humano, tanto o manual quanto intelectual e emocional. A importância do elemento em discussão pode ser ressaltada pela compreensão do trabalho como uma ação humana que se desenvolve na construção do mundo.

O aluno das classes populares já mantém relações com este mundo. Desta forma, partindo-se da experiência de trabalho do aluno especificamente, ou do ser humano em geral, organiza-se uma prática pedagógica que permita desvelar o sentido deste trabalho.

Através do trabalho, que é uma característica distintiva do homem, o mundo é transformado e adequado não só às necessidades físicas dele mesmo, mas torna-se também um projeto criativo que atende emoções mais profundas.

Com este enfoque evita-se o repasse de um conjunto de conhecimentos arbitrariamente selecionados pela escola e, geralmente, dissociados da realidade vivencial do educando, propondo-se um ensino dinâmico e significativo.

A análise do concreto do aluno nas suas relações com o mundo é elemento fundamental no acesso ao saber, na perspectiva crítica da educação, sendo importante que os educadores pesquisem e conheçam esta realidade.

2. Um novo fazer didático

A escola deve contribuir, efetivamente, para que o aluno se aproprie do saber, tornando-se desta forma menos seletiva e minimizando fenômenos como evasão e repetência.

O supervisor atua como mediador entre a organização escolar e o trabalho do professor, de maneira a estabelecer condições para a consecução da nova proposta. Este trabalho não é desenvolvido somente pelo supervisor mas em conjunto com o docente, de forma crítica. É necessária a compreensão, por parte do professor, das conseqüências do tipo de prática que adota através do entendimento do processo de ensino é que o professor pode adequá-lo às necessidades do educando real, posto numa sociedade historicamente situada. A compreensão de que o "fazer didático" é decorrente de pressupostos que interpretam a educação, o homem e a sociedade, está associada aos valores educacionais. "Percebendo criticamente a realidade e optando por uma pedagogia progressista, o professor vai buscando caminhos, formas de organizar e executar o trabalho pedagógico que respondam a uma nova concepção de educação, que definam outros fins e que exijam novas metodologias" (CAPOKALINI, in VEIGA, 1988, p. 109-110).

A produção do conhecimento, neste enfoque, significa um processo de reflexão em torno dos conteúdos aprendidos, não os aceitando como completos e acabados, mas desenvolvendo uma atitude de constante investigação. O indivíduo não pode prescindir de sua participação no seu processo de formação; questionando é que o educando se descobre como indivíduo.

A figura do professor ganha destaque, na relação com o

educando, como orientador do processo em que ambos se colocam frente ao conhecimento, através da ação educativa. Com a seleção de conteúdos significativos é que o professor proporciona condições de reelaboração do que é transmitido, relacionando com a experiência de vida e com conhecimentos desenvolvidos anteriormente. Desta forma, proporciona-se a produção de novos conhecimentos elaborados pelos educandos, os quais serão significativos na medida em que permitem transformar a eles próprios e a realidade.

Na socialização do saber universal, partindo-se das experiências dos educandos, chega-se a um nível mais elevado de compreensão da realidade, no qual tem-se a aprendizagem na superação do conhecimento sincrético pelo conhecimento elaborado.

Neste enfoque, professor e aluno são sujeitos do ato educativo, em confrontação com o conteúdo, o que leva a uma assimilação crítica e criativa.

O professor e o aluno devem crescer, indo do todo às partes e das partes ao todo, na construção de sua visão da realidade complexa. Não partir de idéias prontas ou de modelos estabelecidos aos quais se pretende conformar a realidade, mas sim partir do cotidiano, para que refletindo sobre as ações do dia-a-dia, ir estabelecendo idéias e explicações que proporcionem a apreensão da realidade. Tal procedimento permite o desvelamento da realidade educativa e social, pelo confronto do ensinado e do real, na compreensão de causas e contradições.

Participando ativamente do processo de domínio do saber, o aluno se percebe como sujeito na busca do conhecimento e que dele se requer participação. Entretanto, não sendo um ato soli

tário, mas desenvolvido coletivamente, cabe ao docente direcionar o processo educativo, porque o professor não pode se omitir da função de orientador da aprendizagem.

"Se nada temos a propor ou se simplesmente nos recusarmos a fa-
zê-lo, não temos o que fazer
verdadeiramente na prática edu-
cativa. A questão que se colo-
ca está na compreensão pedagó-
gico-democrática do ato de pro-
por. O educador que não pode
negar-se a propor, não pode tam-
bém recusar-se à discussão, em
torno do que propõe, por parte
do educando" (FREIRE, in FREIRE,
FAUNDEZ, 1985, p. 45).

A relação mais importante na escola é a educador/educan-
do, que se desenvolve através do diálogo. Pela troca, que o
diálogo proporciona, ocorre a descoberta das diferenças entre
os indivíduos, de tal maneira que "o diálogo não pode excluir
o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo" (GADOTTI, in
FREIRE, 1986, p. 131). O diálogo não é simplesmente uma técnica
ou estratégia. "Ao contrário, o diálogo deve ser entendido co-
mo algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres
humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para
nos tornarmos seres humanos" (FREIRE, in FREIRE, SHOR, 1987, p.
122). E é também através do diálogo que se concretiza a rela-
ção professor/supervisor.

São vivenciados, na relação pedagógica, valores como li-
berdade e democracia, e através do diálogo é despertada a cons-
ciência crítica, pela discussão de assuntos da realidade, que
envolvem seus participantes e, porque todos participam, todos
aprendem. "A educação deve ser integradora - integrando os es-
tudentes e os professores numa criação e re-criação do conheci-

mento comumente partilhadas" (SHOR, in FREIRE, SHOR, 1987, p. 19). Neste mesmo sentido, o trabalho conjunto deve integrar su pervisor e professor.

O professor exerce um papel de mediação entre o conhecimento e o aluno, por ser ele o elemento preparado e a quem compete esta tarefa de orientação do ensino, na transmissão do saber. A contribuição do supervisor é subsidiar o professor, participando com ele em todas as etapas do processo educativo. A participação do supervisor na sala de aula o ajudaria a vivenciar o processo educativo, superando a visão burocratizada e as conotações autoritárias que possui a atual "visita à sala de aula".

A escola que aí está "é uma organização complexa e está a exigir, de um lado, profissionais que, a partir de suas especializações, contribuam para a democratização do saber. Nessa organização complexa não é suficiente a presença de professores. É preciso uma organização pedagógica do trabalho dos professores como um todo. É aí que são necessários os especialistas". (PIMENTA, 1988, p. 144).

Segundo as idéias aqui indicadas, o processo educativo, com base nas idéias freireanas, apresenta-se como sendo: dialético, crítico, consciente, dialógico e transformador.

A proposta geral da educação libertadora fundamenta-se nestes pressupostos que, sendo comuns a todos os participantes do processo educativo, devem ser explicitados em sua filosofia. E toda a estrutura educacional e organizacional devem estar voltadas para a consecução dos mesmos.

O supervisor passa a desempenhar um papel de organizador das condições pedagógicas pois, somente vivenciando as re

lações democráticas que fundamentam o enfoque libertador, através da discussão e do diálogo, é que o docente tem condições de transferi-los para sala de aula.

Conforme foi entrevisto, requer-se uma nova postura de supervisão educacional, na educação segundo Freire.

3. Supervisão educacional num enfoque libertador

Neste ponto é importante ressaltar a contribuição do supervisor para a estruturação das condições necessárias a esta educação libertadora, aproveitando as contradições que a escola apresenta, através do desenvolvimento de um espaço para a discussão e transformação.

A supervisão educacional, fundamentada nos pressupostos de Paulo Freire, deve ser considerada um projeto em aberto, indicador de opções e não como uma proposta acabada.

Corresponde a um processo articulado dentro de uma nova visão de educação e de escola, que está ainda sendo construída, não tendo sido aplicada em nosso meio a não se através de experiências isoladas.

Com muita propriedade, sobre a educação vislumbrada por Paulo Freire, diz BRANDÃO que "há uma proposta politicamente mais humana, a de criar, com o poder do saber do homem libertado, um homem novo, livre também de dentro para fora" (1986, p.87). E, é em torno desta proposta que se encontram supervisor educacional e a concepção freireana. E refletindo sobre como é possível estabelecer esta relação, concordamos com GADOTTI ao in

dicar que "ser fiel a Paulo Freire significa, antes de mais nada, reinventá-lo e reinventar-se com ele... É a sua transformação e, ao mesmo tempo, a conservação do que há de fundamental e original nele..."(1988, p. 38).

A partir da proposta teórica, pretende-se vislumbrar elementos que orientem a prática do dia-a-dia do supervisor educacional.

A proposta pretendida é a que melhor favoreça o trabalho docente e que possa garantir a aprendizagem dos alunos, no enfoque desejado. A aprendizagem se dá num espaço específico, e a forma como é organizado este espaço e as relações sociais que nele ocorrem, são tão importantes quanto o conteúdo. O supervisor, sendo antes de tudo um educador, possui as qualidades para atuar junto ao professor na criação das condições necessárias e favoráveis ao desenvolvimento do seu trabalho. A complexidade da organização escolar requer a presença deste profissional, que participe na estruturação de tarefas de suporte do trabalho docente.

Entretanto, não basta a predisposição para mudar a situação tal como se encontra, mas é preciso saber "o que fazer" e apresentar competência no "como fazer".

3.1 Ação supervisora à luz dos pressupostos

Freireanos

Contrapondo-se ao modelo de supervisão tradicional, a ação supervisora segundo a concepção libertadora de educação, inspirada em Paulo Freire, se reveste de um caráter participa

tivo, voltado para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo com vistas à compreensão de sua responsabilidade social. É importante que, nesta nova perspectiva, o supervisor estabeleça condições de busca e definição do seu espaço na realidade escolar.

Para tanto, ao compatibilizar sua função na perspectiva da educação libertadora, a supervisão vai apoiar-se em conceitos que permeiam a obra de Freire, já entrevistados anteriormente, e que orientarão sua prática, dando-lhe consistência. Esses conceitos dizem respeito à educação em geral, à escola, ao trabalho do professor e são eles que vão nortear a ação supervisora. Muito embora analisados separadamente, com o intuito de enfatizar alguns aspectos particulares, vale ressaltar a interrelação entre os mesmos.

Sendo conceitos fundamentais da educação libertadora, vão se constituir, igualmente, em suporte da nova concepção de supervisão educacional.

a) Práxis via análise do cotidiano.

A noção de práxis ultrapassa a de simples atividade, uma vez que resulta de uma prática que é dimensionada através da reflexão, de modo a ultrapassar o senso comum, e que procura estabelecer as causas explicativas e contextuais da ação.

Na situação escolar, pode-se começar a pensar o cotidiano da sala de aula, através de ações que se repetem e que não são usualmente objeto de reflexão, analisando o aluno real, a organização do ensino e os pontos de estrangulamento do sistema. A importância da reflexão grupal sobre o educador concreto, para o conhecimento das condições reais do profes

sor, foi bem interpretada por FAUNDEZ "eu diria que essa análise da cotidianidade pode nos levar muito além em nos sos pensamentos, porque, em última instância, acredito que o problema da cotidianidade estabelece este outro problema como ligar nossas idéias e valores a nossas próprias ações?" (in FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 35). O refletir sobre o con creto requer a proposição de ações para a modificação da realidade existente.

Nesta situação de reflexão e debate, o supervisor desenvol ve condições para que perguntas sejam feitas, pois torna-se necessário saber perguntar, para encaminhar as respostas. É importante saber formular perguntas geradoras de reflexão, que levem à indagações. O supervisor atua numa linha de en caminhamento da análise e da crítica, inclusive sobre a pró pria pergunta formulada. As perguntas, colocadas pelo grupo de educadores, têm condições de estimular a curiosidade e a participação. "O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram pratica da ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas" (FREIRE, in FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 49).

Na situação de sala de aula, sempre tem sido preocupação o "conhecer as respostas". Nesta nova ótica se coloca, em pri meiro lugar, o saber formular perguntas, habilidade a ser desenvolvida em situações diversas, organizadas pelo super visor. No estímulo à pergunta e à reflexão tem-se a desco berta da relação dinâmica entre teoria e ação.

Saber perguntar para encaminhar respostas está intimamente ligado ao debate e ao diálogo.

b) Diálogo inclui conflito.

Propondo uma construção coletiva da educação, mediante a ação participada de todos, tem-se no diálogo a possibilidade do desenvolvimento das relações interpessoais direcionada para o propósito que se propõe, isto é, a análise e o desocultamento da realidade.

Segundo FREIRE "na perspectiva libertadora, o professor tem o direito, mas também o dever de contestar o status quo, especialmente no que diz respeito às questões da dominação de sexo, raça ou classe. O que o educador dialógico não tem é o direito de impor aos outros sua posição. Mas o professor libertador nunca pode se calar a respeito das questões sociais, não pode lavar as mãos em relação a esses problemas" (in FREIRE, SHOR, 1987, p. 206-207).

Esta posição frente ao diálogo pressupõe que o supervisor acredite no professor e que sejam respeitadas as decisões do grupo, de modo que se encaminhem propostas que sedimentem a solidariedade entre os educadores.

Este processo não é linear mas permeado de conflitos, que devem emergir e não permanecer em estado latente. Conflitos não resolvidos entravam a dinâmica do processo e podem levar à alienação e ao desinteresse.

Ao supervisor cabe, portanto, saber identificar e administrar as situações de conflito de maneira a construir um ambiente de cooperação.

Para organizar estas condições favoráveis ao diálogo, o supervisor necessita desenvolver habilidades de dinâmica de grupo que proporcionem condições de estimular o diálogo e superar o conflito, estabelecendo um clima para o desenvolvimento da consciência crítica.

c) Conscientização a partir da dúvida e do questionamento.

A conscientização permite a descoberta da razão de ser das coisas, proporcionando uma visão objetiva da realidade social. Uma leitura mais clara da realidade proporciona condições para sua melhor compreensão, levando o indivíduo a tornar-se sujeito, e nela atuar para modificá-la.

Num primeiro momento, a análise dos fatos é encaminhada com base no empírico, sendo importante superar este senso comum. O superar da consciência ingênua na consolidação da consciência crítica passa pela "dúvida", a qual torna-se uma atitude questionadora, oposta à aceitação dogmática de explicações ou informações. O indivíduo procura suas próprias respostas, recusando-se ao conformismo e superando a submissão.

O supervisor vai atuar na dinamização de um clima de análise das rotinas da escola, repetidas ao longo do tempo sem questionamentos, para que as mesmas sejam confrontadas com novas idéias, a partir da "dúvida". Este procedimento contribui para o estabelecimento do essencial no trabalho escolar, de modo a impedir que o professor se sobrecarregue com tarefas burocráticas, desviando-se do seu papel real.

Esta mesma atitude a ser trabalhada pelo supervisor junto aos docentes, passará a fazer parte também da sala de aula, estimulando os alunos ao questionamento.

Paralelamente, o questionamento vai desenvolvendo uma leitura mais crítica da realidade, que pressupõe a interpretação, a discussão conjunta e o debate, para se chegar à compreensão crítica. Este processo, trabalhado no coletivo, transforma tanto as relações entre os educadores como as destes

com os alunos.

O supervisor deve considerar que o processo de desenvolvimento da consciência é lento, levando a novos comportamentos, e requer uma interpretação abrangente da realidade, que deve ser trabalhada.

d) O método dialético supera a visão parcial.

O método dialético proporciona uma visão objetiva da realidade, que deve ser apreendida em sua totalidade. Favorece a compreensão da interligação entre as partes e da mudança constante, permitindo a análise das contradições.

Os problemas educacionais devem ser relacionados aos problemas da sociedade global, da qual são resultantes, de modo a valorizar a dimensão histórica e de contexto do fato social. Esta perspectiva é muito importante em Freire, uma vez que sua proposta pretende atender a uma exigência de superação do atual estágio de atraso de nosso país.

O supervisor vai portanto, ao lado da análise do cotidiano, articular as relações dos acontecimentos com causas extra-escola, como geradoras dos problemas educacionais, de maneira que o professor possa assumir seu "momento histórico".

Cabe a análise de situações concretas como causas do fracasso escolar, realidade vivencial do aluno, características do educando carente, condições escolares, papel da escola, preparo dos profissionais do magistério, entre outras. Esta problemática será examinada com os professores envolvendo tanto os mesmos quanto o supervisor.

A análise que o supervisor encaminha destes problemas corresponde a uma reflexão política sobre a prática pedagógica proporcionando condições para a integração dos diversos edu

cadores numa proposta libertadora, global, com um propósito de construção coletiva, favorecendo um posicionamento frente às propostas de mudança, o que já é, em si, uma estratégia de mudança.

A própria educação, da forma como está organizada atualmente, é um obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica e ao diálogo, pois através da ideologia que transmite, disfarça as relações de poder. Pela análise das contradições dos fenômenos, o supervisor pode encaminhar estratégias concretas de superação de dificuldades encontradas, tais como a exclusão de alunos carentes através da legitimação desta exclusão, a dissimulação das formas de dominação, a manutenção de toda uma estrutura de poder, para somente nomear alguns temas. Estas questões trabalhadas pelo conjunto dos educadores, levam à participação na discussão de encaminhamentos e soluções.

e) Participação crítica para a transformação.

A conscientização desligada da atuação leva ao mero verbalismo; para que isto não ocorra é importante que aconteça, através da práxis, a participação crítica do educador, num movimento mais amplo de transformação. Tendo-se consciência das relações de dominação e de como atuam as forças sociais para manter a situação atual, pode-se agir para mudar, através da luta por uma sociedade mais justa e mais humana.

A escola, no enfoque libertador pretendido, colabora para a emancipação humana na medida em que garante o conhecimento às camadas menos assistidas da população. Pela educação deve-se preparar o indivíduo tanto para a compreensão das alternativas oferecidas para a transformação como permitir a

escolha do seu próprio caminho.

O supervisor sendo um líder que trabalha com os professores é entendido não como o profissional que determina aos docentes tarefas, nem como o líder paternalista que, ao fazer pelos outros, tira-lhes as possibilidades de crescimento. O supervisor é aquele educador que orienta e estimula condições para a concretização de um projeto transformador, voltado para o engajamento dos demais educadores, respeitando as potencialidades e as limitações de cada um.

A ação do supervisor só ganha sentido quando somada a outras ações para atingir objetivos comuns, pois é no coletivo que as ações ganham sentido, desenvolvendo-se a consciência de sua força. Mediante a orientação deste espírito coletivo é que vem a acontecer este projeto libertador.

A existência de um projeto de educação libertadora dá significado ao esforço de construção de um espaço político-pedagógico de liberdade e de democracia, pela participação de todos, para a consecução do qual concorre o esforço do supervisor.

f) Pela democracia chega-se à liberdade.

O primeiro passo em termos de aplicação dos princípios democráticos passa, necessariamente, pela democratização das relações intra-escola. Dentro da função específica desta instituição social, democratizar corresponde a ensino de boa qualidade, permitindo a todos os educandos a apropriação e reelaboração do saber. A questão da democratização remete, imediatamente, ao modo de organizar a situação de sala de aula. O professor tem um papel muito claro na orientação da aprendizagem, um papel diretivo, que é, entretanto, oposto ao

de dominação e manipulação segundo FREIRE (in FREIRE, SHOR, 1987, p. 203). Esta posição decorre do conhecimento que o docente possui pois é "claro que o educador já teve certa experiência gnosiológica para escolher este objeto de estudo, antes que os alunos o encontrassem na sala de aula, ou para descrevê-lo e apresentá-lo para discussão. O contato prévio do educador com o objeto a ser conhecido não significa, no entanto, que o professor tenha esgotado todos os esforços e todas as dimensões do conhecimento do objeto". (FREIRE, in FREIRE, SHOR, 1987, p. 124). Esta mesma linha deve conduzir o trabalho do supervisor.

Faz-se necessário que este profissional encaminhe o seu trabalho lembrando que a liberdade e a democracia dependem de uma opção consciente e de ações concretas dos educadores. A liberdade não é uma doação mas uma lenta conquista. Cabe ao supervisor a compreensão dos processos de mudança para os encaminhamentos na direção do projeto de educação pretendida.

Ao estabelecer as bases sobre as quais se acenta o trabalho supervisor na escola, na perspectiva libertadora, ficam claros os novos fundamentos que vão orientar as atividades deste profissional.

Um supervisor competente pode organizar as condições na escola, criando alternativas para a mudança.

3.2 O novo supervisor

Os fundamentos da ação supervisora estabelecidos na linha freireana, diferem daqueles que norteiam a supervisão

tradicional.

De um modo geral, os supervisores que atuam em nossas escolas receberam uma formação profissional voltada para uma atuação autoritária e burocratizada. Na proposta libertadora, é necessário que os mesmos desenvolvam uma percepção mais crítica e menos assistencialista em relação ao seu papel.

Assim, o supervisor se apropria dos fundamentos da visão libertadora, confrontando-os com a prática do cotidiano.

Tendo havido um esvaziamento da prática pedagógica, é preciso uma reflexão profunda do supervisor sobre sua própria atuação, o que vai gerar uma nova postura perante a educação em geral, a partir da análise das situações concretas. Pela percepção interna das contradições na prática educativa, que se acentuam na dicotomia entre o discurso e a ação, pode-se gerar um "desequilíbrio" em situações já estabelecidas, desvelando elementos que exijam reformulação, às quais se chega pela reflexão conjunta com o grupo de educadores.

Através de uma reflexão grupal, sendo proporcionada a verbalização sobre a temática educacional, é possível tanto uma análise da prática docente como uma ampla discussão dos problemas não resolvidos da educação. A partir deste procedimento, podem ser captados os desafios da nossa época passando-se a uma nova percepção dos "velhos temas".

Quanto maior a capacitação e o envolvimento dos profissionais da educação, maior a responsabilidade para com os demais seres humanos, compromisso este que implica em práxis, conforme a visão freireana.

Conforme se explicitou em momento anterior, não se pode reduzir a questão escolar às relações professor-aluno, pois é na

sua função social e nos valores que são transmitidos que reside o seu principal papel, sendo, pois, pertinente a discussão da função supervisora como elemento de mudança na instituição escolar. Esta transformação passa por propostas como:

- compromisso político,
- competência profissional e
- "humanização" do educador,

levando a uma nova prática pedagógica e a formação de uma consciência de classe.

a) No compromisso político a não-neutralidade.

O problema da não neutralidade do trabalho do educador passa necessariamente pela conscientização do papel social da escola.

Tendo havido um esvaziamento do conteúdo político da educação, com o enfoque apenas do aspecto técnico, há que acontecer o empenho no seu resgate.

O supervisor tem um compromisso com a superação das condições sociais injustas existentes, o qual passa pelo atendimento às camadas populares, marginalizadas pela escola, e frente ao qual o educador não pode manter-se alheio.

Há que tornar a escola significativa para a população que nela ingressa, garantindo a permanência dos alunos das classes populares.

Esta proposta requer uma preparação do supervisor para trabalhar em escolas da rede pública, a fim de reconhecer os anseios da população que nela ingressa, de modo a transpor conhecimentos teóricos para uma prática pedagógica específica.

À escola cabe analisar a parte que lhe cabe no fracasso es

colar. E ao supervisor cabe rever a operacionalização do processo de ensino, no conjunto dos educadores, através de procedimentos que permitam desenvolver o debate, gerar idéias e buscar alternativas.

Após analisar com profundidade os diversos aspectos intervenientes na educação, MELLO enfatiza que "a predisposição do professor para adequar sua atuação às necessidades da criança economicamente carente dependeria de seu reconhecimento da especificidade da escola como espaço com certa autonomia de ação, e conseqüentemente de que ele entendesse a parte de responsabilidade que caberia à escola na produção do fracasso" escolar. (1984, p. 112).

O atingimento dos objetivos político-sociais da educação passa pelo ensino sistemático de cada conteúdo, na apropriação do conhecimento que vai garantir a compreensão da complexidade do social.

O supervisor é visto, nesse processo, não só como um agente de mudança mas também como um líder.

Sua liderança se acenta nas suas características pessoais e na proposta que pretende viabilizar.

A promoção do crescimento pessoal, no desenvolvimento de reursos humanos, e o aparecimento de lideranças efetivas entre os professores, são decorrências do tipo de trabalho proposto e exigem do supervisor, maturidade e compreensão do processo, sem se sentir "ameaçado", de modo a atuar como coordenador destas energias para a melhoria da escola e da educação. Cabe-lhe valorizar a autonomia e iniciativa do docente.

A integração e coordenação de esforços, visando a solução

de problemas relevantes, leva a que os educadores assumam um posicionamento político-pedagógico.

b) Competência profissional e seus diversos aspectos.

Aliada ao compromisso político, se exige do supervisor competência para o encaminhamento do projeto educativo da escola.

Esta competência é obtida não apenas nos bancos das faculdades mas, principalmente, no confronto diário entre teoria e prática,

O campo de ação do supervisor dirige-se principalmente para o desenvolvimento curricular abrangendo os diversos aspectos didático-metodológicos; centra-se também no aperfeiçoamento profissional do docente, além de abranger aspectos que garantam a articulação da ação educativa no complexo da organização escolar.

A atuação nestes campos indissociáveis entre si, por serem interdependentes, requer competência técnica, humana e política do supervisor.

Partindo da análise da realidade escolar e confrontando-a com as finalidades educacionais pretendidas, o conjunto dos educadores estabelece diretrizes para a prática pedagógica. Enquanto o professor é um especialista no conteúdo que ministra, a formação do supervisor volta-se mais para a fundamentação pedagógica, tendo sido, inclusive, definido como um "especialista em metodologias". Neste caso, entretanto, o domínio da teoria pedagógica não permite descuidar de uma formação geral quanto ao conteúdo trabalhado nas diversas áreas do conhecimento.

No coletivo dos educadores, através de uma postura partici

pativa e democrática, são todos co-responsáveis pelo resgate do verdadeiro papel da escola. E o supervisor coopera tanto no encaminhamento da prática do professor quanto na organização conjunta dos docentes, voltando-se para a formação de uma mentalidade participativa.

É trabalhando junto ao professor que o supervisor cresce e se aperfeiçoa, revendo o seu saber. Pelo questionamento conjunto constante, constrói uma visão crítica e integrada da sociedade.

Na visão freireana, a competência profissional do supervisor é constituída pelo domínio do conteúdo que lhe é próprio, visão articulada e integradora entre os diversos campos do conhecimento, leitura crítica da realidade, comprometimento com uma ação político-transformadora, relação indissociável da teoria com a prática, visão conjuntural das relações entre escola e sociedade.

A supervisão educacional passa a ser uma atividade criativa, dinâmica e participativa, preocupada com um professor que apresente estas mesmas qualidades, e que também reuna ao compromisso político, a competência técnica.

c) "Humanização" do educador pelo coletivo.

A competência e o compromisso quando desligados de uma profunda preocupação com o homem são insuficientes, pois toda a proposta freireana é construída a partir da preocupação central com o ser humano.

Deste modo, o relacionamento inter-pessoal é, sem dúvida, fundamental. Baseia-se em relações horizontais entre os educadores, visa a solidariedade e abrange toda a dimensão da pessoa.

Ao supervisor cabe ser, portanto, um articulador competente de grupos. O trabalho de cada docente assume características diferentes, as quais são não só inevitáveis como também desejadas, merecendo atenção especial o desenvolvimento de uma postura inovadora.

A ênfase principal deste estudo tem-se dirigido para o relacionamento professor-supervisor, mas sem deixar de levar em conta a figura do aluno. Vale aqui ressaltar, igualmente, outros pedagogos cuja contribuição é indispensável na construção de uma nova prática.

No desenvolvimento de um trabalho integrado na escola, tanto o administrador como o orientador educacional têm um espaço comum com o supervisor. Todos atuam para que a escola cumpra sua verdadeira função, isto é, que os alunos aprendam.

Entretanto estes mesmos especialistas, que são antes de tudo educadores, possuem também um espaço que lhes é próprio. A partir da especificidade de cada um, estabelece-se a articulação e o entrosamento, no coletivo dos profissionais da educação.

A preocupação maior deste trabalho está no resgate da função supervisora, a qual só tem sentido quando atuando integralmente com os demais especialistas.

Mesmo sendo a supervisão educacional o foco central da nossa investigação, ressalva-se a importância dos especialistas na escola, com funções redefinidas e dentro de um enfoque libertador,

Repensando-se o papel do supervisor, são repensados também aqueles dos demais especialistas.

Redimensionando espaços, o próprio Paulo Freire vê o supervisor como "um educador com uma tarefa de coordenação, animação e reanimação" (in GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 1986, p. 107).

É, portanto, o supervisor um "animador" e "estimulador" da participação e envolvimento de todos na proposta de educação libertadora.

E com o intuito de melhor compreensão do cotidiano escolar, segue-se uma apresentação dos diversos aspectos do processo educativo, enfocando a prática docente e a prática supervisora.

4. Momentos da prática educativa libertadora

Estabelecido o tipo de educação que se pretende, pode-se especificar as ações exigidas para sua concretização. Ao supervisor cabe a organização das condições necessárias à produção da aprendizagem e do ensino, desenvolvendo uma atividade organizada e democrática junto aos professores. O tipo de relações a serem estabelecidas entre professores e supervisores, seguramente orientam também as relações docentes/discentes.

Estabelece-se um compromisso para a socialização do saber. Para que tal ocorra, deve ser superada a situação atual em que supervisor e professor não compartilham uma visão integrada do processo educativo. Pela análise conjunta dos diversos fatores intervenientes na educação e das contradições existentes, desenvolve-se uma visão mais consistente.

Não havendo "receitas prontas" para que se concretize

este projeto, é através da discussão em grupo que se estabelece não só uma mesma linguagem mas que se consolidam valores comuns. A procura conjunta de soluções educacionais adequadas ao contexto em que trabalham proporciona o envolvimento dos profissionais, tornando-os todos responsáveis por medidas que ofereçam solução às dificuldades. Têm-se a passagem da ênfase do individual para o coletivo.

Da mesma forma que o supervisor parece estar despreparado para assumir uma postura reflexiva e crítica em relação aos problemas da educação brasileira, o professor, de uma maneira geral também o está. A reconstrução da prática do supervisor é concomitante à do professor. FREIRE propõe a superação da dicotomia teoria e prática, através de uma práxis transformadora, de modo a desenvolver uma nova postura profissional, requerida na pedagogia progressista. É na vivência diária e através de experiências significativas que a prática revisa a teoria e ao mesmo tempo a aprofunda.

Durante todos os momentos do processo educativo, o supervisor vai organizar diversas atividades, com a finalidade de articular condições para o desenvolvimento da situação de ensino na concepção libertadora.

Ao se focar o processo educativo, o mesmo é visto como uma unidade complexa, em seus diversos momentos: planejamento, desenvolvimento e avaliação.

A separação destes momentos em etapas estanques e sequenciais, tem ocasionado uma visão fragmentada do processo educativo. No enfoque deste trabalho, propõe-se que isto seja superado pois planejamento, desenvolvimento e avaliação são vistos como elementos integrados e coexistentes, que se interli

gam em todos os momentos, e são desenvolvidos, em conjunto, pelos educadores.

Cada um destes momentos será visto a seguir, em suas particularidades, de modo a permitir um entendimento do processo através do movimento de constante ir do todo às partes e destas ao global.

4.1 O planejamento participativo

O planejamento das atividades didáticas deve ser feito tomando-se como referencial a realidade sócio-econômico-social, no sentido de transformá-la, tornando-a mais justa e humana.

Permitindo que as ações sejam sistematizadas, o planejamento é visto como um meio de organizar o trabalho e não como um fim em si mesmo.

Através do planejamento, pretende-se o envolvimento de todos os participantes, de modo a favorecer o entendimento da proposta e a sua aplicação. A fase caracterizada como de planejamento se configura no enfoque participativo, implicando na organização de um clima em que as proposições sejam discutidas, decididas, executadas e avaliadas coletivamente.

O planejamento participativo, por contar com o envolvimento dos indivíduos nas decisões, favorece a tomada de consciência dos problemas e a busca de soluções. É uma opção política que envolve não apenas o supervisor mas todos os profissionais da educação. Proporciona condições para que, ao discutir e refletir sobre os diversos problemas da educação e da escola vinculados aos problemas sociais, os educadores desenvol

vam condições para melhorar sua própria vida, voltando-se para uma participação mais ativa no social. Oportuniza a participação nas decisões e acentua a co-responsabilidade frente aos resultados. As decisões passam a ser coletivas, para a consecução de objetivos comuns.

Neste tipo de planejamento, o político e o técnico se entrelaçam. Para atuar eficientemente em sala de aula, o professor precisa compreender a sociedade em que vive, a divisão entre as classes, a organização do trabalho e a divisão entre os que pensam e os que executam, que caracteriza a sociedade capitalista, de modo a poder explicitar suas contradições.

Torna-se necessário a sensibilização dos educadores para este tipo de trabalho, que requer uma nova postura do professor e do supervisor, porque leva ao desenvolvimento do senso crítico e à reformulação da própria prática, encaminhando a um comprometimento com o êxito do projeto.

O desafio é colocado ao grupo e por ele deve ser resolvido. É na convivência e na dinâmica do próprio processo que se estabelecem as condições para que o educador reconquiste o direito de decidir sobre o encaminhamento do processo educativo.

É importantíssimo o incentivo e a coordenação do trabalho pelo supervisor, para que se atinjam os propósitos pretendidos. Cabe a este profissional articular as condições necessárias ao trabalho conjunto através de estratégias como reuniões participativas e reflexão grupal.

Este enfoque do processo é também planejado, sendo construído no coletivo, através de vivência e experimentação. As estratégias são fundamentadas no diálogo, na atividade conjun

ta e no consenso da maioria. O supervisor tem a função de desenvolver com o grupo as condições para problematizar, questionar, criticar com argumentos, estimulando um ambiente de idéias inovadoras. Este trabalho pressupõe confiança no ser humano visto como sujeito participante e responsável.

O supervisor, após desenvolver as condições para a tomada de decisões pelo grupo, vai aprofundar suas implicações pela reflexão coletiva, de modo a avaliar todos os aspectos da questão e para que sejam encaminhadas decisões realmente aplicáveis. Sua atuação se completa ao organizar as condições para a concretização do estabelecido pelo grupo de educadores.

Este trabalho não é fácil e não pode desconsiderar problemas como a falta de confiança, a desmotivação ou a insegurança que os elementos do grupo podem apresentar. Não se pode subestimar as dificuldades que uma proposta como esta enfrenta, inclusive as situações de conflito que dela fazem parte.

Num projeto de ensino libertador, planejar implica em participar, compondo-se um novo quadro no qual pode-se desenvolver uma proposta alternativa que já se iniciou no momento em que é concebida.

Esta proposta de trabalho, expressa através de um plano anual ou por períodos pré-estabelecidos, deve apresentar como característica principal a flexibilidade, levando-se em conta as situações nem sempre previsíveis em uma proposta educacional inovadora.

O planejamento segue a seqüência do planejamento normal, iniciando-se pelo diagnóstico da realidade ao qual se destina. Isto significa levar em consideração a escola através de suas condições físicas e elementos humanos e, principalmente, a rea

lidade concreta do aluno com suas necessidades e interesses. Estes dados passam pela reflexão dos educadores e com base neles, procede-se à estruturação do trabalho didático com a definição de objetivos, seleção de conteúdos e estabelecimento de procedimentos.

Após a explicitação do que se pretende atingir através do processo educativo, são elaborados objetivos que propõem a concretização da proposta de ensino. Pretende-se objetivos que, além de propiciarem a aquisição do saber, favoreçam também a criação e a reelaboração do conhecimento.

Os objetivos irão expressar o que se pretende atingir. Num enfoque libertador, a preocupação é com objetivos que enfatizem a compreensão da ação transformadora do homem sobre a natureza e das relações sociais, numa articulação entre educação e trabalho, proporcionando uma perspectiva mais ampla de desenvolvimento do indivíduo no campo político, cultural e intelectual.

A determinação dos objetivos obedece a proposta educacional da escola e é função de todos os educadores, cabendo a todos os profissionais contribuir para o seu atingimento. Em relação aos objetivos gerais propostos, indicados no planejamento de forma mais abrangente, cabe ao professor selecionar os objetivos específicos que orientarão o trabalho da sala de aula.

Existe íntima relação entre os objetivos e os conteúdos pois a organização destes é que permite a obtenção do saber sistematizado, desenvolvendo o educando numa perspectiva libertadora.

Ao estabelecer a relação conteúdo-objetivo, o professor

determina o grau de profundidade em que vai trabalhar e estabelece os procedimentos que vão permitir o atingimento da consciência crítica. É somente após ser definido "o quê" é que se pode passar ao "como" organizar o trabalho, voltado para a sala de aula.

Na seleção dos conteúdos, deve-se levar em conta, além das necessidades sociais historicamente determinadas e das necessidades práticas do educando, também as condições psicológicas da aprendizagem e a estrutura lógica da matéria.

A organização dos conteúdos, em função de seus aspectos lógico e psicológico, vai garantir uma sólida formação teórica indissociada da prática; através do fazer refletido, organizar-se o saber.

Tanto a seleção quanto a organização dos conteúdos são tarefas do professor, a serem realizadas com os demais professores e com a participação do supervisor. Este necessita possuir uma cultura geral que lhe permita ampla compreensão das áreas de conhecimento junto às quais vai atuar, de forma a poder contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento do ensino, oportunizando a articulação entre o conteúdo e a prática social.

No planejamento deve ficar, claramente definido o modo como os objetivos podem ser atingidos através da articulação entre conteúdos e atividades, nas diversas etapas do ensino.

Sendo a educação um ato político, haverá um componente político não só na seleção dos conteúdos mas também na escolha das metodologias, estabelecimento de critérios de avaliação, composição de turmas e até na determinação dos horários, pois nenhuma destas atividades é neutra.

Julga-se importante acentuar que, mesmo quando se plane

ja visando uma proposta educativa, a se configurar num plano anual ou semestral, o educador seleciona, organiza, estabelece relação com a possível clientela a que se destina, faz comparações, analisa possibilidades, seleciona elementos. É aqui o planejamento visto em toda sua complexidade e como um elemento inacabado, que não se conclui com a apresentação de documento redigido formalmente, de acordo com as "normas da escola".

A implantação da concepção de planejamento participativo exigirá uma atenção do supervisor no sentido de refletir com os professores sobre os princípios deste novo enfoque e de orientar no encaminhamento dos novos procedimentos.

Ao ser aplicado numa classe de alunos concretos o planejamento imediatamente toma forma e se desenvolve no cotidiano. A execução do plano vem a ser algo essencialmente dinâmico, permeado de avaliações da possibilidade de sua execução numa situação real e de replanejamentos automáticos face às características dos alunos concretos.

4.2 O desenvolvimento co-responsável

Torna-se um desafio ao professor, a articulação da proposta pedagógica da escola a nível de sala de aula. É preciso estabelecer a relação entre os objetivos e os procedimentos que serão desenvolvidos em classe, escolher atividades e tarefas, organizar a dinâmica do trabalho. É o momento da aplicação: o que ficou estabelecido no planejamento, vai sendo construído no dia-a-dia, no desenrolar do ano letivo; os objetivos e os conteúdos serão gradativamente consolidados, na organiza

ção das condições didáticas e na relação professor-aluno.

Na sala de aula tem-se o confronto de vários "mundos", o do aluno e do professor e destes com os conhecimentos elaborados. Através desta dinâmica vai ser construído o pensamento crítico.

A pergunta mais importante em relação ao conteúdo vem a ser "o quê" ensinar, de modo a cumprir efetivamente a função da escola.

Na perspectiva em foco, o conhecimento deve ser uma resposta às questões da vida prática, possibilitando uma nova atuação transformadora pelo saber. A associação constante com a realidade permite, nos diversos níveis, informações sempre mais elaboradas mas que guardam um cunho de autenticidade por estarem ligadas, pelo menos em seus fundamentos, com questões do cotidiano. O conteúdo propicia a explicação da prática pela busca à teoria, retornando à prática.

Através dos procedimentos de ensino, os conteúdos são trabalhados junto aos alunos, atendendo-se os níveis desejados e levando-se em conta a natureza da matéria em estudo. O professor deverá conhecer amplamente o aluno, suas necessidades e interesses, de forma a escolher procedimentos que estimulem a criatividade, a reflexão e a participação. Os conteúdos confrontados com a realidade e prática do aluno permitem a sua compreensão e, da compreensão, a aplicação/atuação, numa unidade entre teoria e prática, conforme prega Freire. " O educador, ao incorporar as experiências dos alunos às atividades educacionais, dá a elas uma nova significação, ao mesmo tempo que torna mais significativo o processo educativo" (RODRIGUES, 1987, p. 84).

Levando em consideração este enfoque, cabe ao professor a sistematização da atividade, a fim de que, num crescente, possam ser atingidos os objetivos.

É fundamental que a metodologia propicie a discussão e a análise, permitindo que o educando faça a descoberta de suas dificuldades e de suas potencialidades, tornando-se sujeito na busca de seu próprio saber. As estratégias planejadas devem voltar-se para práticas participativas"... o desafio didático do momento pedagógico atual é o da concepção de uma metodologia de ensino que minimize as discriminações econômicas e sociais, geradas fora da escola porém refletidas e expressadas na escola pela pessoa do educando" (RAYS, in VEIGA, 1988, p. 88).

A reflexão grupal e a procura de formas criativas de condução do trabalho didático devem contar com o apoio e participação do supervisor.

Privilegiando uma metodologia que conta com a participação ativa dos alunos, o professor orienta a sistematização dos conhecimentos e sua articulação, evitando a incorporação do conhecimento fragmentado. Pelo debate crítico, desenvolve-se uma nova postura perante a realidade. As opções políticas, motivadas a partir da discussão crítica da realidade, são tomadas pelo próprio educando.

A metodologia renova-se pelo desafio que cada grupo diferente de alunos constitui para o professor.

Durante o desenrolar da proposta educativa, o supervisor não só acompanha o trabalho do professor, como também dela participa ativamente. Em lugar de fiscalizar a execução do plano torna-se um colaborador na sua aplicação. Neste sentido, as chamadas "visitas à sala de aula" deixam de ser uma situação

de avaliação para se transformarem em auxílio, no momento em que o supervisor aplica, junto com o professor, uma nova metodologia ou atividade, vivenciando a situação de sala de aula, no sentido participativo. Passando a perceber o supervisor como um aliado, o próprio docente passará a valorizar mais o seu trabalho. Esta troca de experiências no dia-a-dia torna-se um elemento novo que estimula a discussão sistemática sobre o fazer docente; proporciona também ao supervisor uma nova perspectiva do trabalho do professor e de suas dificuldades.

O uso de recursos didáticos deve servir como meio para o trabalho em classe. Mesmo com as imensas possibilidades da sociedade tecnológica, por diversos motivos, os recursos utilizados em classe, são muitas vezes, inadequados ou mal empregados. Destaca-se como recurso, o livro didático, de largo uso em sala de aula e cuja utilização merece uma reflexão mais aprofundada por parte dos educadores. O supervisor tem um espaço muito significativo junto ao docente tanto na seleção quanto na utilização dos recursos, pois seu uso deve favorecer condições que oportunizem o desocultamento da realidade ao aluno e que levem à formação de uma visão mais crítica, para a compreensão da sua própria prática.

Além disto, cabe observar que o trabalho do pedagogo, mais especificamente do supervisor, ocorre durante todos os momentos de aplicação do plano, no seu desenvolvimento, e "se configura como mediação entre a organização da escola e o trabalho docente de modo a garantir as condições favoráveis à consecução dos objetivos pedagógicos-políticos da educação escolar efetivados pelos conteúdos, pela metodologia e pelos objetivos" (PIMENTA, 1988, p. 148).

Paralelamente ao trabalho desenvolvido junto com o professor, o supervisor encaminha reuniões pedagógicas, conselho de classe, cursos de aperfeiçoamento, procurando estimular procedimentos pedagógicos que possam auxiliar a concretização da proposta de educação libertadora.

Na proposta indicada, de encaminhamento do processo educativo, cabe aprofundar a relação entre educadores e educandos, momento em que se concretiza, efetivamente, o ensino.

4.3 A relação professor-aluno

De um modo geral, a escola não tem conseguido atingir suas finalidades, havendo a necessidade não só da reorganização didático-pedagógica mas também daquela que passa pela reformulação das relações professor-aluno.

No processo de ensino tradicional, a transmissão-assimilação de conhecimentos levava ao confronto professor-aluno. Na proposta libertadora, ambos devem se unir para trabalhar os conteúdos, envolvendo-se neste desafio, voltados para a produção do saber, o qual é incorporado, aperfeiçoado, transformado, isto é, produzido, nos diversos níveis, sempre com um sentido de inacabado, provisório.

O trabalho do professor, num ensino crítico e transformador, oportuniza ao aluno a reelaboração do saber sistematizado, visando a produção de novos conhecimentos e não apenas a sua incorporação.

O professor atua no sentido de fazer a mediação entre a experiência do educando e os conteúdos propostos pela escola.

Através do ato educativo, ambos realizam, em conjunto, a análise da realidade, consolidando uma visão mais ampla e científica, "descobrimos" as causas e as contradições dos fenômenos. No plano social, é ato pedagógico desvelar as contradições existentes, evidenciá-las com vistas à sua superação. O educador, nesse sentido, não é o que cria as contradições e os conflitos. Ele apenas os revela, isto é, tira os homens da inconsciência". (GADOTTI, 1987, p. 70). Neste mesmo enfoque se encaixa o trabalho do supervisor junto ao professor, no desvelamento, de dificuldades e causas da atual situação educacional, através da reflexão coletiva e da discussão.

A importância do acesso ao conhecimento, pelo educando, se faz clara quando o mesmo é visto como necessário ao questionamento e compreensão das relações sociais, dentro do enfoque crítico.

A forma como o aluno vai se apropriar do conhecimento é fundamental para que se desenvolva o tipo de indivíduo que a educação libertadora requer, que compreende o momento histórico e a sociedade em que vive.

No desenvolvimento da visão crítica, cabe ao professor orientar a aprendizagem, indicar a direção, a partir do diálogo. Esta autoridade do professor vem do seu conhecimento do conteúdo, domínio este que é maior que o do aluno; é quem possibilita ao aluno o acesso ao conhecimento e à compreensão dos fatores de dominação social.

A questão da autoridade do professor não conflita com os fundamentos do ensino libertador, tendo FREIRE assim se referido "... para mim, a questão não é que o professor deva ter cada vez menos autoridade. Para mim, o importante é que o pro

fessor democrático nunca, realmente nunca, transforme a autoridade em autoritarismo". (in FREIRE, SHOR, 1987, p. 115).

A posição do professor na relação pedagógica decorre do seu conhecimento sobre a matéria de ensino e da habilidade que apresenta na organização de suas aulas.

Ao professor compete, pois, assumir integralmente suas funções, tanto no aspecto referente ao conteúdo quanto às relações humanas. Trabalhando com grupos de alunos, deve dominar técnicas de dinâmica de grupo, a fim de facilitar a aprendizagem. Através da estimulação e orientação, chega a um processo criativo no ensino.

Atua na renovação da prática educativa, que lhe cabe organizar.

Ensinar, apesar de gratificante, não se configura como tarefa fácil, pois, "o conhecimento requer disciplina! O conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós, que nos faz sentir cansados apesar de felizes". (FREIRE, in FREIRE, SHOR, 1987, p. 101).

Nas condições aqui indicadas, a presença do supervisor tem que ser totalmente redimensionada, pois o professor retoma sua posição de liderança no encaminhamento do ensino, passando o supervisor a colaborar num mesmo plano de igualdade na identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos bem como trabalhando lado a lado com o professor na organização do contexto didático.

Todo este cotidiano da escola é acompanhado, num trabalho conjunto e participativo. O crescimento do educando é analisado e apreciado, devendo ficar claramente estabelecido como será feita a avaliação do trabalho desenvolvido e do apren

dizado do aluno.

4.4 A avaliação conjunta

Toda a execução do processo educativo é acompanhada de uma reflexão crítica que fornece elementos para avaliação.

A avaliação vai ser decorrente do projeto pedagógico da escola. Ao refletirmos sobre ela, é preciso contextualizá-la em relação a um sistema maior de política educacional e social, procurando evidenciar os pressupostos que a embasam.

As propostas de planejamento e desenvolvimento do processo educativo em questão, requerem uma avaliação que se desenvolva, passo a passo, durante o progresso do aluno. Não uma avaliação meramente classificatória mas aquela que corresponde a um processo de acompanhamento com um julgamento do professor e do educando. A preocupação passa a ser, não mais com a quantidade de conhecimentos incorporados, e sim com a sua reelaboração, aplicação e produção, enfatizando-se o aspecto qualitativo.

A preocupação do supervisor se coloca em relação aos aspectos qualitativos e participativos, pois leva em conta que a mesma é realizada em um espaço em que interagem seres humanos, que assumem um compromisso com uma proposta educacional elaborada numa linha libertadora. Importam menos os modelos avaliativos do que a prática e a proposta de aperfeiçoamento humano.

É importante que o professor se posicione, evidenciando claramente o que pretende e como fará seus julgamentos, criando

do um clima favorável à participação de todos.

Faz parte desta visão libertadora, também a avaliação do trabalho do professor pelos alunos, além de avaliações grupais e da auto-avaliação. Com ênfase nas relações do dia-a-dia, e contando com a participação de todos, a avaliação passa a ser uma construção coletiva e uma rotina pedagógica. A avaliação deixa de ser uma ameaça e é substituída pelo compromisso com o grupo e consigo mesmo.

O professor faz uso de múltiplos instrumentos e situações variadas. Entretanto, para exigir do aluno, deve ter competência para ensinar, não só em termos de domínio do conteúdo mas também com relação à orientação das ações pedagógicas.

Os resultados da avaliação sendo altamente relevantes para os avaliados, em termos do seu processo de crescimento pessoal, permitem condições de superar-se a situação "nota para passar".

Ao final, a avaliação será necessariamente classificatória mas sua função não se encerra com a emissão de uma nota e sim deve subsidiar toda uma análise crítica do projeto educativo, num sentido permanente.

A supervisão acompanha todos os resultados das avaliações realizadas, de modo a desenvolver condições imediatas de reformulação, de acordo com os resultados encontrados. A análise de situações detectadas, com o professor, pode proporcionar sugestões alternativas no encaminhamento das questões educacionais.

O supervisor participa no confronto entre o que ocorre e o previsto, avaliando resultados e redefinindo estratégias no coletivo dos educadores.

Considerando que o clima institucional interfere no ato pedagógico, a maneira como o supervisor encaminha suas relações com os docentes é fundamental: corresponde ao momento em que os princípios norteadores da educação libertadora serão vivenciados de fato. Repensar a supervisão educacional implica igualmente em repensar as dimensões de sua prática educativa.

Para uma tarefa de tal porte, e que exige diversas qualificações, não se espera um "SUPER"VISOR mas sim um profissional competente e comprometido, que se aperfeiçoa na medida em que atua no dia-a-dia da educação.

Conforme o exposto neste capítulo, a concepção de Paulo Freire apresenta os elementos essenciais para orientar o desenvolvimento de uma proposta educacional, visando um novo tipo de escola e de aluno, proposta esta que só poderá se concretizar através do coletivo dos educadores e, para a consecução da qual, o supervisor tem fundamental contribuição a oferecer, conforme se pretendeu destacar.

IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se propôs levantar elementos para reflexão em torno de uma nova visão de educação e de supervisão educacional. O enfoque direcionador foi a obra de Paulo Freire que contém elementos suficientes para desenvolver uma proposta de educação formal, apesar da preocupação inicial do autor ter-se dirigido para a educação não-formal.

Embora possa se julgar existir contradição entre estes dois tipos de educação, a contradição identificada existiria não entre eles mas sim no tipo de idéias que são veiculadas através dos processos educativos, tanto em um caso como no outro. É pois, perfeitamente possível estabelecer uma proposta de educação libertadora na linha freireana para cuja concretização venha contribuir o trabalho do supervisor.

A implantação de uma educação emancipadora não se realizará pacificamente. Em nossa sociedade, com uma longa tradição de autoritarismo e individualismo, não é fácil a introdução de uma proposta educacional inovadora, segundo a concepção libertadora de Paulo Freire.

Somente a democratização das relações internas da escola não muda a situação atual; é preciso partir de uma visão mais ampla, relacionando com a transformação global da sociedade.

Através da realização da função que lhe é específica, a

socialização de um saber elaborado, no enfoque preconizado, a escola cumpre sua parcela de contribuição em direção à transformação. A luta pedagógica não vai mudar a sociedade mas é um dos aspectos de uma proposta mais ampla de mudança.

Mesmo reproduzindo em seu interior as relações da sociedade, a escola apresenta possibilidades próprias de transformação, através do estabelecimento de um espaço de lutas na construção de relações mais justas e democráticas. O educador pode, através de sua prática, contribuir para a transformação da sociedade.

A estrutura social hoje existente é obra humana e pode ser modificada pela vontade e ação dos homens.

Segundo FREIRE "...o ponto de partida de um projeto político-pedagógico, tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis de sonho, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de luta dos grupos populares" (in FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 38).

Tendo sido apresentada uma visão de educação libertadora, uma das preocupações foi a organização das condições para a sua consecução através da atuação do supervisor educacional.

Esta passagem ao concreto não se efetivará linearmente, pois conflitos e contradições fazem parte da concretização do projeto em pauta.

É necessária a compreensão de sua real dimensão transformadora, evitando-se visões ingênuas ou otimistas. As ações para mudar a realidade são continuadas e seus resultados não são imediatos.

É imprescindível também a compreensão do nível de transformações que é possível ir introduzindo nas escolas sem que

se perca toda uma proposta por inabilidade ou incompetência.

Torna-se fundamental, portanto, que o supervisor desenvolva uma profunda compreensão dos processos de mudança social, introduza estratégias adequadas que conduzam à mudança e que apresente capacidade avaliativa em relação à evolução dos factos, na direcção pretendida.

Não será negando sua evolução histórica, com raízes fiscalizadoras, que o supervisor poderá se integrar no novo projecto transformador. Mas é através da compreensão do processo histórico, e das suas possibilidades no momento presente, que se parte para a definição de novos pressupostos que fundamentem uma atuação mais consistente, de modo a garantir um avanço qualitativo no campo da supervisão educacional.

O projeto da nova supervisão está sendo esboçado parallelamente ao da nova educação, num movimento amplo da própria sociedade brasileira rumo à alteração da situação vigente.

A legitimidade da função supervisora só será garantida através de uma atuação voltada para o desenvolvimento do próprio educador e realizada em conjunto com os demais pedagogos.

Não cabe ao supervisor impor a educação libertadora aos professores nem a manipulação para a sua "aceitação". O aderir à mesma é decorrente da criação de um clima de questionamento, liberdade e mudança.

É através do encaminhamento da ação educativa pelo coletivo dos educadores que se pode encontrar alternativas potencialmente geradoras de transformação.

Deve-se ressaltar que a diversidade educacional brasileira não permite que se elaborem propostas unificadas para resolver os problemas existentes.

Nenhuma proposta padronizada conseguirá resultados nas escolas se deixar de levar em conta as peculiaridades decorrentes de suas características próprias, tipo de organização, clima institucional, clientela e outros. Considerando estes fatores é que esta proposta fundamentada em Paulo Freire pretende oferecer subsídios a serem discutidos e refletidos.

Cabe a cada escola, o uso da criatividade e a vontade de reverter a situação atual, na procura de seus próprios caminhos.

Existe uma acentuada necessidade de aprofundamento das diversas questões emergentes de discussões sobre problemas pedagógicos. Mas não basta propor idéias; é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, de modo que sejam criadas as condições para a consecução da educação libertadora.

A reorganização escolar passa por políticas de democratização de âmbito mais amplo, entre as quais:

- a) melhoria das condições físicas e materiais para desenvolvimento do trabalho pedagógico;
- b) programas sistemáticos de atendimento ao aluno carente;
- c) valorização do magistério, através de uma política salarial condizente e programas de aperfeiçoamento profissional;
- d) redefinição dos cursos de formação de educadores de modo a garantir uma formação acadêmica mais adequada;
- e) participação em movimentos de classe com maior poder de reivindicação.

Neste amplo movimento de transformação, existe um espaço importantíssimo nas escolas para o supervisor educacional.

Esse espaço tem que ser resgatado, face à dúvidas e indagações que muito comumente são expressas sobre o papel do su

pervisor na escola, à luz da concepção histórico-crítica da educação. Mas é neste enfoque que o supervisor deve buscar elementos para esse resgate.

E a concepção libertadora de educação de Paulo Freire oferece os pressupostos e princípios básicos para uma ação supervisora crítica, historicamente situada e capaz de contribuir para uma educação significativa na realidade nacional, tal como esta se apresenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ALVES, Nilda, coord. Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola. São Paulo, Cortez: Autores Associados. 1985.
02. ALVES, Nilda. GARCIA, Regina Leite, orgs. O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais. São Paulo, Loyola. 1986.
03. ANDREOLA, Balduino Antonio. Paulo Freire e o problema dos conteúdos. in: Revista de Educação AEC. Brasília, 16 (63): 25-37. Jan./mar., 1987.
04. ARMELLINI, Neusa Junqueira. Competências do supervisor do ensino municipal para o meio rural. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1977. (Dissertação de mestrado).
05. ATTA, Dilza Maria Andrade. SIMÕES, Jandira Leite. Supervisão educacional. Salvador, Arco Iris. 1975.
06. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular. Campinas, Papirus. 1983.
07. _____. O que é educação. São Paulo, Brasiliense. 1985.
08. _____. O que é método Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense. 1986.
09. CHRISTOFARO, Eleny. Supervisão escolar: perspectivas e tendências. São Paulo, Universidade de São Paulo. 1978 (Dissertação de mestrado).
10. CUNHA, Diana A. As utopias na educação: ensaio sobre as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1985.
11. D'ANTOLA, Arlette, org. Supervisão e currículo: rumo a uma visão humanista. São Paulo, Pioneira. 1983.

12. FARIA, Wilson de. Teorias de ensino e planejamento pedagógico. São Paulo, E.P.U. 1987.
13. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1974.
14. _____. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Moraes. 1980.
15. _____. Ação cultural para a liberdade - e outros escritos. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1982.
16. _____. Educação e mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1986.
17. _____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.
18. _____. FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1985.
19. _____. SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.
20. FREITAS, Elizabeth Cassimiro. Interrelação entre os processos de planejamento educacional e de supervisão do ensino - o caso da SEC-PE. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica. 1979. (Dissertação de mestrado).
21. FURTER, Pierre. Educação e reflexão. Petrópolis, Vozes. 1968.
22. GADOTTI, Moacir. Comunicação docente. São Paulo, Loyola. 1985.
23. _____. Educação e compromisso. Campinas, Papirus. 1986.
24. _____. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez: Autores Associados. 1987.
25. _____. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo, Ática. 1988.
26. _____. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo, Ed. Scipione. 1988a.
27. _____. FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. Pedagogia: diálogo e conflito. São Paulo, Cortez: Autores Associados. 1986.

28. GOMES, Cândido. A educação em perspectiva sociológica. São Paulo, E.P.U. 1985.
29. ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. Petrópolis, Vozes. 1973.
30. JORGE, J. Simões. Educação crítica e seu método. São Paulo, Loyola. 1981.
31. KALÓ, Leila Juliette. Supervisão escolar: expectativas e percepções do supervisor escolar, do coordenador de área e do professor, quanto ao desempenho das funções do supervisor escolar - estudo de caso. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas. 1980. (Dissertação de mestrado).
32. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola. 1985.
33. LOCCO, Leila de Almeida. A supervisão educacional do Paraná: uma análise crítica. São Paulo, Universidade de São Paulo. 1987. (Dissertação de mestrado).
34. LOPES, Helena Theodoro. Validação empírica de um modelo teórico de competências para supervisão de 1.ª a 4.ª série do I grau. Rio de Janeiro. 1978. (Dissertação de mestrado).
35. LUCK, Heloisa. Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional. Petrópolis, Vozes. 1982.
36. MAIA, Eny Marisa. GARCIA, Regina Leite. Uma orientação educacional nova para uma nova escola. São Paulo, Loyola. 1984.
37. MARANHÃO, Terezinha de Jesus Batista. A tríplice dimensão da supervisão escolar: modelo baseado em competências para formação de supervisores escolares em nível de macro e de micro-sistemas. Curitiba, Universidade Federal do Paraná. 1980. (Dissertação de mestrado).
38. MARINHO, Maria Marlene. As funções dos técnicos de supervisão no ensino de primeiro grau em Goiânia - Goiás: relação entre seu desempenho e os princípios da supervisão escolar. Goiânia, Universidade Federal de Goiás. 1980 (Dissertação de mestrado).

39. MARTINS, Maria Anita Viviani. O professor como agente político. São Paulo, Loyola. 1987.
40. MEDEIROS, Luciene. ROSA, Solange. Supervisão educacional: possibilidades e limites. São Paulo, Cortez: Autores Associados. 1985.
41. MELLO, Guiomar Namó de. A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos, ou sobre a divisão do trabalho escolar. in: Cadernos do CEDES. São Paulo, Cortez Ed.: CEDES, Nº 6. p. 51-9. 1983.
42. _____. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez: Autores Associados. 1984.
43. MEZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo, E.P.U. 1986.
44. NEVES, Maria Aparecida C.M. , org. A orientação educacional: permanência ou mudança? Petrópolis, Vozes. 1986.
45. PAULA, Vanda Borges. Modelo teórico tridimensional da atuação do supervisor pedagógico a nível de 2º grau. Curitiba, Universidade Federal do Paraná. 1981. (Dissertação de mestrado).
46. PIERRE, Luiz A.A. Projeto educativo para uma educação libertadora. São Paulo, Loyola. 1987.
47. PIMENTA, Selma Garrido. O pedagogo na escola pública. São Paulo, Loyola. 1988.
48. RAMOS, Corina Lúcia Costa. Supervisor educacional de recursos humanos: competências básicas para sua formação e desempenho. Curitiba, Universidade Federal do Paraná. 1980. (Dissertação de mestrado).
49. REIMER, Everett. A escola está morta. Rio de Janeiro, Francisco Alves. 1975.
50. RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo, Cortez: Autores Associados. 1987.
51. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil: 1930 - 1973. Petrópolis, Vozes. 1984.

52. SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo, Cortez: Autores Associados. 1988.
53. SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez: Autores Associados. 1980.
54. SILVA, Naura Syria. F.C. Supervisão educacional: uma reflexão crítica. Petrópolis, Vozes. 1981.
55. _____. O papel do supervisor no atual contexto brasileiro. in: Caderno do CEDES. São Paulo, Cortez Ed.: CEDES.Nº7. p. 6-17. 1983.
56. SILVA Jor., Celestino Alves da. Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo, Loyola. 1984.
57. STANATO, José. Relacionamento entre as funções formais e reais do supervisor de segundo grau no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1977. (Dissertação de mestrado).
58. STEIN, Suzana Albornoz. Por uma educação libertadora. Petrópolis, Vozes. 1984.
59. TORRES, Dalva Veiga. Relacionamento entre teorias de supervisão e currículos plenos dessa habilitação. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1978. (Dissertação de mestrado).
60. TORRES Novoa, Carlos Alberto. A práxis educativa de Paulo Freire. São Paulo, Loyola. 1979.
61. _____. Leitura crítica de Paulo Freire. São Paulo, Loyola. 1981.
62. VANNUCCHI, Aldo, org. Paulo Freire ao vivo. São Paulo, Loyola. 1983.
63. VEIGA, Ilma Passos Alencastro, coord. Repensando a didática. Campinas, Papirus. 1988.
64. VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador. São Paulo, E.P.U. 1986.